



Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje

Gerente de Currículo – Ministerio de Educación Nacional

Ana Camila Medina Pulido

Coordinador General – Universidad de Antioquia

Gilberto de Jesús Obando Zapata

Equipo disciplinar – Ministerio de Educación Nacional

Ángela Viviana Cortés Gutiérrez

Juan Camilo Arias Castaño

Óscar David Ramírez García

Poliana Carolina Otálora Cruz

Equipo disciplinar – Universidad de Antioquia

Luisa Fernanda Builes Pérez

Vanesa Castrillón Monsalve

Róger Alexander González Ramírez

Margarita María Osorio Álvarez

Agradecimientos por sus aportes a:

Félix Antonio Gómez Hernández

María Rosaura González Serrano

Selen Catalina Arango Rodríguez

Carolina Gallón Londoño

Libia López Ríos

2016 – 2017



NOTA

El presente documento de fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje constituye una versión modificada por el Ministerio de Educación Nacional a partir de la primera versión entregada por el equipo de la Universidad de Antioquia. Se aclara en esta nota que este documento se encuentra en un proceso de revisión y ajuste final del que resultará una versión final cuya publicación se realizará en el mes de febrero de 2018.



TABLA DE CONTENIDO

1. Introducción	6
1.1 Justificación	6
1.2 Presentación general de los DBA: estructura común a todas las áreas	7
1.3 Presentación general de las Mallas de Aprendizaje: estructura común a todas las áreas	10
2. Introducción para el área de Lenguaje	13
3. Revisión de referentes y pruebas en el área de Lenguaje	14
3.1 Referentes nacionales.....	14
3.1.1 Lineamientos Curriculares	15
3.1.2 Estándares Básicos de Competencias.....	21
3.2 Pruebas nacionales.....	22
3.3 Referentes internacionales.....	25
3.4 Pruebas internacionales.....	31
3.4.1 Prueba TERCE	31
3.4.2 Prueba PISA.....	34
4. Justificación.....	37
5. Referentes teóricos y conceptuales	39
5.1 Lenguaje y lengua.....	39
5.2 Dimensiones del lenguaje.....	41
5.2.1 Dimensión pragmática.....	42
5.2.2 Dimensión semántica	43
5.2.3 Dimensión sintáctica	44
5.2.4 Dimensión fonética-fonológica.....	45
5.3 El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura	45
5.4 Las habilidades lingüísticas	48
5.4.1 Oralidad (hablar y escuchar)	49
5.4.2 Leer.....	52
5.4.3 Escribir.....	57
5.5 Literatura	60
REFERENCIAS.....	62

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Proceso de discusión pública para la elaboración de las nuevas versiones de los DBA. Fuente: Elaboración propia.....	7
Figura 2. Los DBA como posibles intersecciones entre grados. Fuente: Elaboración propia. ..	9
Figura 3. Estructura de enunciación de los DBA. Fuente: Elaboración propia.....	9
Figura 4. Estructura de las Mallas de Aprendizaje. Fuente: Elaboración propia.	12
Figura 5. Estructura del documento. Fuente: Elaboración propia.....	13
Figura 6. Documentos de referencia y actualización para el área de Lenguaje. Fuente: Elaboración propia.....	14
Figura 7. Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares. Fuente: Elaboración propia a partir de MEN (1998).	17
Figura 8. Estructura de los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje. Fuente: Elaboración propia a partir de MEN (2006).....	22
Figura 9. Proceso de construcción de especificaciones de pruebas a través del Modelo Basado en Evidencias. Fuente: ICFES, 2015 (p. 17).	23
Figura 10. Niveles de desempeño de los estudiantes colombianos en la prueba de Lenguaje (competencia comunicativa en los procesos de lectura y escritura) en el lapso de 2013 a 2015. Fuente: Elaboración propia a partir de ICFES (2015).....	24
Figura 11. Procesos del Marco de referencia para Lectura de PISA 2018. Fuente: ICFES (2017, p. 21).	36

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tendencias curriculares de los países participantes en el TERCE en las dimensiones disciplinar y pedagógica, resultado del análisis de actualización curricular elaborado por el LLECE. Fuente: UNESCO (2013).	28
Tabla 2. Tendencias curriculares de algunos países no participantes en el TERCE en las dimensiones disciplinar y pedagógica.....	30

1. Introducción

La educación de calidad es un derecho fundamental y social que debe ser garantizado a todos los ciudadanos independientemente de su lugar de nacimiento, su condición socioeconómica, su orientación sexual, entre otros aspectos. Presupone el desarrollo de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber ser) que forman a la persona de manera integral. Este derecho, extensivo a todos los ciudadanos, es condición esencial tanto para la democracia como para la igualdad de oportunidades a lo largo de la vida. De esta manera, el derecho a la educación necesita garantizarse en cada institución educativa y en cada grado de escolaridad para que todos los estudiantes del país accedan a mejores oportunidades de aprendizaje, asegurando así una ruta para que cada estudiante reciba la educación que merece.

Este documento constituye la fundamentación de los Derechos Básicos de Aprendizaje (en adelante DBA) y las Mallas de Aprendizaje y, en este primer apartado, se presentan las razones por las cuales se construyeron estos documentos, el objetivo de cada uno, el procedimiento de su construcción y una exposición general de la estructura de los mismos.

1.1 Justificación

En el 2015, el Ministerio de Educación Nacional publicó la primera versión de los DBA para las áreas de Matemáticas y Lenguaje. Este documento –en su primera versión– tenía como público objetivo a los padres de familia, no obstante, fue rápidamente recibido y adoptado por los docentes del país. Durante este proceso el documento fue objeto de análisis, discusiones y debates en espacios de discusión pública, algunos dirigidos por el Ministerio de Educación Nacional, otros promovidos de forma autónoma por la comunidad nacional (redes académicas, universidades, asociaciones, etc.), en donde se produjeron reflexiones que evidenciaron dos necesidades: en primera instancia, trabajar en una nueva versión de los DBA para dichas áreas que tuviera como público objeto a los docentes y directivos docentes. Además, la importancia de contar con un documento sobre los DBA en otras áreas del conocimiento. El Ministerio agradece a la comunidad nacional que participó en este debate público, bien a título personal o en representación de Redes y Asociaciones de profesionales, pues sus aportes fueron tomados en consideración para la elaboración de la primera versión de los DBA en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, como de la segunda versión de los DBA en las áreas de Lenguaje y Matemáticas.

Para la construcción de esta nueva versión de los DBA, se recorrió un camino amplio de discusión pública nacional a través de Mesas de trabajos presenciales, regionales y sectoriales, así como Foros y Mesas Virtuales, tal como se muestra en la Figura 1. Este debate nacional permitió contar con las voces de docentes de todo el país, de diferentes actores del sector educativo y

empresarial, de diferentes grupos, redes, y asociaciones de la comunidad nacional, lo cual no sólo generó una realimentación continua en el proceso de elaboración de los documentos, sino que también mostró que aún quedan temas pendientes por resolver, tales como la inclusión y la diversidad, la integración curricular, la adecuación a las condiciones locales y regionales, los ajustes en la formación inicial de los docentes, entre otros aspectos.



Figura 1. Proceso de discusión pública para la elaboración de las nuevas versiones de los DBA. Fuente: Elaboración propia.

El proceso de elaboración de la versión 2 de los DBA requirió la revisión de referentes nacionales e internacionales, lo que implicó el análisis de documentos curriculares de diferentes países. Esto mostró una tendencia a definir un conjunto de saberes fundamentales con amplio potencial formativo en la educación de los estudiantes a lo largo de su tránsito por el sistema educativo.

1.2 Presentación general de los DBA: estructura común a todas las áreas

Los DBA en su conjunto presentan un grupo de **aprendizajes estructurantes** grado a grado (de primero a once) y para un área particular. Se entienden los «aprendizajes» como la conjunción de conocimientos y prácticas sociales y personales que favorecen transformaciones cognitivas y cualitativas de las relaciones del individuo consigo mismo, con los demás, y con el entorno (físico, cultural y social). Esta conjunción de conocimientos y prácticas se adjetivan «estructurantes», al menos en dos sentidos. El primero, en tanto expresan las unidades básicas y necesarias para edificar los futuros aprendizajes que necesita el individuo para su desarrollo, no

solo en los entornos escolares, sino en el curso de la vida cotidiana, como ciudadano crítico que toma decisiones para sí y en relación con los demás. El segundo, en tanto que promueve la capacidad para movilizar los pensamientos, las actitudes, los valores y las acciones de quien aprende. En breve, estos aprendizajes estructurantes promueven el desarrollo integral de quienes aprenden. El desarrollo debe entenderse en función de la experiencia humana como un proceso mediado culturalmente (Rogoff, 2003), institucionalmente situado en contextos específicos de práctica (las acciones de los individuos y el contexto para la acción forman una unidad inseparable), y cognitivamente distribuido (en los otros, los instrumentos, los entornos sociales y culturales) (Obando, 2014).

Los DBA explicitan entonces aprendizajes que se recomienda sean objeto de reflexión e insumo para la construcción curricular en sus contextos de uso (al nivel de las Instituciones educativas, las Universidades y las Secretarías de educación). Esto permite ampliar el ámbito de relaciones del sujeto que aprende con el conocimiento a través de diferentes tipos de saberes y contextos (por ejemplo, al poner en diálogo los saberes ancestrales o tradicionales de nuestras comunidades con los de la ciencia moderna). Así pues, los DBA son enunciados flexibles que permiten procesos de actualización curricular en contextos particulares de práctica.

Los DBA se estructuran en coherencia con los Lineamientos Curriculares (en adelante, Lineamientos) y con los Estándares Básicos de Competencias (en adelante, EBC), en tanto plantean la secuenciación de los aprendizajes en cada área año a año, buscando desarrollar un proceso que permita a los estudiantes alcanzar los EBC propuestos por cada grupo de grados. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los DBA por sí solos no constituyen una propuesta curricular, por el contrario, deben ser articulados con los enfoques, metodologías y estrategias definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) materializados curricularmente en planes de estudio, de área y de aula. Los DBA también deberían ser comprendidos como un conjunto de conocimientos y prácticas que se pueden movilizar de un grado a otro, en función de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, de tal forma que más que ser prescritos para un grado, se configuren como intersecciones entre grados, en función de las condiciones y necesidades de los estudiantes (Figura 2). Esto sin olvidar la importancia de garantizar ciertos aprendizajes como prerequisite de desarrollos cognitivos más complejos.

En resumen, se espera que este conjunto de conocimientos y habilidades acerca de lo estructurante sean:

- Una propuesta articulada de los aprendizajes estructurantes cuya constitución se logra a lo largo del año escolar.
- Una forma de organizar el desarrollo progresivo de algunos conocimientos y prácticas a lo largo de los grados.

- Un referente para la planeación de área y de aula, aclarando que las actividades en el aula *pueden*, e idealmente *deben*, involucrar varios DBA de un grado (y de varias áreas), para que estos se desarrollen gradualmente a lo largo del año.
- Los aprendizajes que se buscan desarrollar a lo largo del año escolar, a partir de la diversidad de experiencias planificadas para ello.
- Vistos de manera integrada el documento de los DBA no es un listado de contenidos sino de un grupo de aprendizajes que se conectan entre sí, y que deben ser tratados de manera simultánea o secuencial en los planes de aula dependiendo de las experiencias que se diseñan.

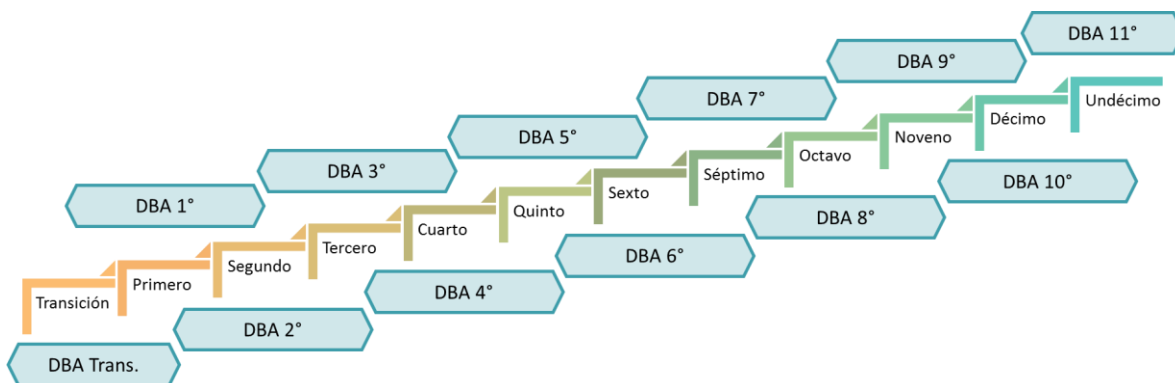


Figura 2. Los DBA como posibles intersecciones entre grados. Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, resta decir que la estructura de los DBA está compuesta por tres elementos centrales (Figura 3):

- El **enunciado**.
- Las **evidencias de aprendizaje**.
- El **ejemplo**.

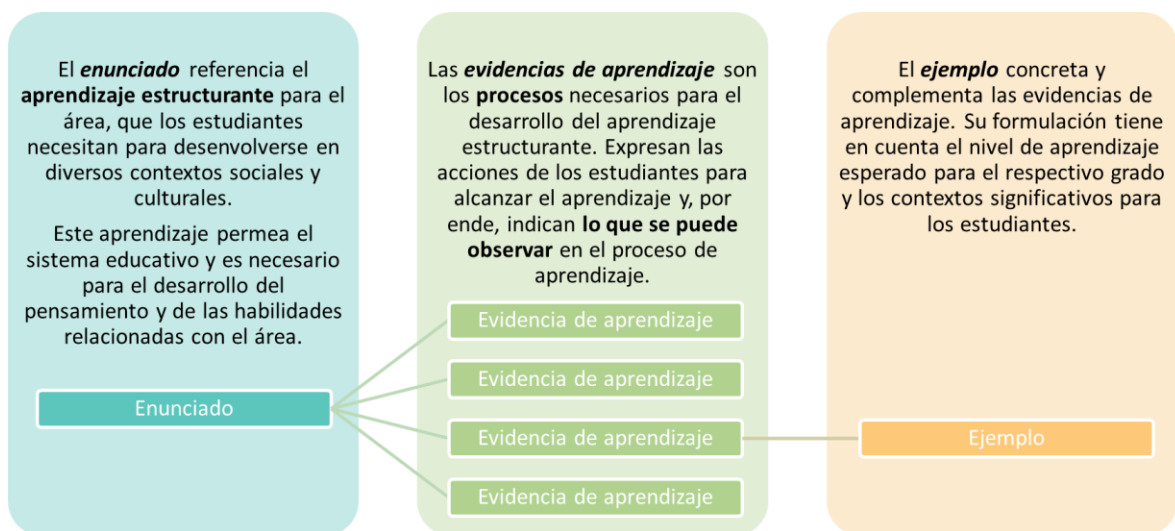


Figura 3. Estructura de enunciación de los DBA. Fuente: Elaboración propia.

Los enunciados, como ya se han mencionado, son los aprendizajes estructurantes que se plantean como importantes para cada grado por área. Las Evidencias de aprendizaje por su parte, le sirven de referencia al docente para hacer el aprendizaje visible. Algunas de ellas podrán observarse más rápido; otras exigen un proceso más largo, pero todas en su conjunto buscan dar pistas adecuadas del desarrollo del aprendizaje expresado en el enunciado.

Los ejemplos muestran lo que los estudiantes deben estar en capacidad de hacer al lograr los aprendizajes enunciados según su edad y momento de desarrollo para dar cuenta de su apropiación del aprendizaje enunciado. Los ejemplos pueden y deben ser contextualizados de acuerdo con lo que el docente considere pertinente para sus estudiantes según su región, características étnicas y demás elementos determinantes.

1.3 Presentación general de las Mallas de Aprendizaje: estructura común a todas las áreas

El documento Mallas de Aprendizaje (en adelante, Mallas) retoma los aprendizajes estructurantes definidos en los DBA y los pone en diálogo con la organización epistemológica y pedagógica de cada área definida en los Lineamientos y los EBC, así como con una serie de cuestiones didácticas útiles para su implementación en el aula. De esta manera, las Mallas articulan los DBA que a su vez retoman los EBC; de modo que los maestros e instituciones puedan fortalecer y actualizar sus currículos y, en últimas, desarrollar actividades didácticas que cualifiquen el trabajo en el aula. Aunque no son unidades didácticas, las Mallas se convierten en insumos para planear a lo largo del año escolar, y proveen al maestro elementos para hacer seguimiento al aprendizaje de los estudiantes. Además, buscan incorporar de manera sistemática las competencias ciudadanas, la diferenciación y la evaluación como asuntos de la cotidianidad del aula que deben estar presentes en cada acción para el aprendizaje que se lleva a cabo en el salón de clases.

Conviene aclarar que ni las Mallas de Aprendizaje ni los Derechos Básicos de Aprendizaje son sustitutos de las Mallas Curriculares desarrolladas en los establecimientos educativos como parte del plan de estudios, en tanto estas últimas son documentos elaborados por los maestros y los directivos docentes en el marco del PEI de cada establecimiento.

En consonancia con lo anterior, esta propuesta de Mallas tampoco pretende sustituir la función asignada al profesor, ni desdibujar su papel fundamental en el proceso educativo de los estudiantes: garantizar el óptimo desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes y, para tal fin, diseñar y planear su trabajo de aula, orientar actividades de aprendizaje, reconocer las particularidades del contexto, evaluar y tomar decisiones pertinentes para brindar una educación de calidad.

Tal trabajo es complejo y no puede hacerse asumiendo los DBA y las Mallas como propuestas curriculares en sí mismas; de allí que el profesor y la comunidad educativa deben ver en los documentos mencionados una vía para la actualización y el fortalecimiento curricular siempre en relación con el contexto.

La estructura de las Mallas es la siguiente (Figura 4):

- **Introducción general del área para el grado:** Allí se presentan, de manera general, aquellos aprendizajes con los que los estudiantes vienen del grado anterior y aquellos que desarrollarán en el grado en curso con el fin de darle al docente un panorama general frente a aquello que puede evaluar al principio del año a manera de diagnóstico, así como aquello que se espera, a grandes rasgos en el año en términos de aprendizaje.
- **Mapa de relaciones:** Presenta, de manera gráfica, las relaciones desde los ejes y conceptos que estructuran el área hasta las acciones específicas que desarrollan los estudiantes en cada grado para crear una línea coherente entre la manera como está estructurada el área y las repercusiones de dicha estructuración en el aula. Este mapa de ninguna manera pretende proponer una organización en el tiempo de los aprendizajes; ésta debe surgir de la reflexión pedagógica que acompaña la construcción de los planes de área y de aula.
- **Progresiones de aprendizajes (a partir de los DBA):** Se presenta una línea de progresión de los enunciados de los DBA del grado anterior, el grado actual y el grado siguiente con el propósito de orientar al maestro frente al rango de flexibilidad curricular en el que debe moverse, atendiendo a las particularidades en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes que éste identifique en la evaluación diagnóstica que debe realizar al principio del año.
- **Consideraciones didácticas:** Se presentan de acuerdo con las categorías organizadoras enunciadas en el mapa de relaciones. Así, para cada categoría organizadora se empieza por presentar algunas aclaraciones frente a conceptos fundamentales para el grado. También se ofrece una serie de pistas frente a las dificultades frecuentes de los estudiantes en el desarrollo de ciertos aprendizajes así como posibles formas de abordarlas didácticamente.

Por último, se presentan una serie de **situaciones que promueven el aprendizaje**. Se trata de sugerencias de actividades que pueden ser incorporadas en los planes de aula a lo largo del año, con una complejidad creciente, con el fin de promover el desarrollo de los aprendizajes estipulados en los DBA. En este apartado, también se incluyen tips de evaluación, diferenciación, competencias ciudadanas y recursos.

- **Referencias bibliográficas:** Son las fuentes utilizadas para la construcción de estos documentos, para que los maestros puedan acceder a las fuentes primarias y ampliar el aporte de este documento, siempre que así lo deseen.

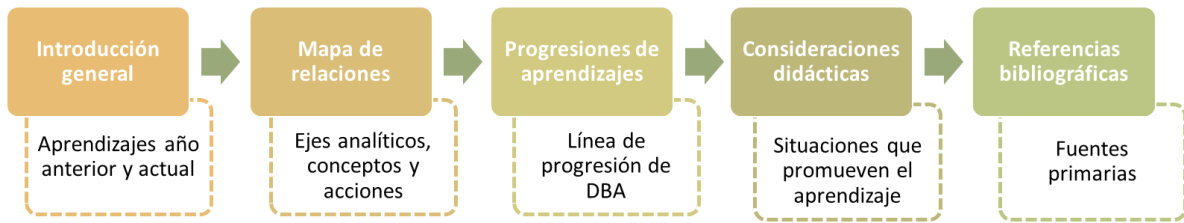


Figura 4. Estructura de las Mallas de Aprendizaje. Fuente: Elaboración propia.

2. Introducción para el área de Lenguaje

Los Derechos Básicos de Aprendizaje, en su segunda versión, y las Mallas de Aprendizaje de Lenguaje tienen en cuenta la experiencia lingüística y comunicativa que los niños han adquirido en su entorno familiar y social. Cuando el estudiante ingresa al sistema educativo participa en situaciones semejantes a las que ha vivido con anterioridad y encuentra elementos coincidentes con esta misma experiencia, pero previstos desde el punto de vista del conocimiento formal. Entonces, el escenario educativo tiene como objetivo desarrollar¹ las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) que le permiten expresar sus pensamientos y emociones, estructurar su conocimiento, representar simbólicamente la realidad e interactuar con otros.

Por consiguiente, los aprendizajes contenidos en estos dos documentos se relacionan con las prácticas educativas² que tienen como finalidad potencializar la facultad del lenguaje y estructurar el uso de la lengua y de los sistemas de representación no verbales en contextos comunicativos, expresivos y cognitivos. Así, las prácticas educativas que emergen de esta propuesta implican la participación e interacción en situaciones de comunicación donde se confrontan los aprendizajes, las visiones y los mensajes en función del desarrollo de la competencia comunicativa³.

Para hacer explícitos los diferentes elementos que componen esta propuesta, en este documento se expone, en primer lugar, una revisión de antecedentes curriculares y evaluativos en el área de lenguaje, tanto en el ámbito internacional como en el nacional; en segundo lugar, una justificación para la construcción de estas dos propuestas; en tercer lugar, los referentes teóricos y conceptuales que sustentan el desarrollo de los DBA (en su segunda versión) y las Mallas de Aprendizaje y, para finalizar, una serie de conclusiones del proceso (Figura 5).



Figura 5. Estructura del documento. Fuente: Elaboración propia.

¹ Para Lomas y Osoro (1993), la enseñanza de la lengua es el proceso mediante el cual se pretende desarrollar, adquirir, comprender y transformar las competencias y habilidades comunicativas, expresivas y cognitivas en diversos contextos sociales y de aprendizaje a través de la interacción, reflexión y comprensión de situaciones concretas de comunicación que se encuentran en constante evolución.

² Lomas (1999) define la práctica educativa como: la selección y diseño reflexivo por parte del docente de la secuencia de los objetivos del aprendizaje, los contenidos educativos (conceptos, procedimientos y actitudes), la metodología y los criterios de evaluación de acuerdo con el contexto cultural de los estudiantes.

³ De acuerdo con Lomas (1999), el desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa requiere del conocimiento conceptual de la lengua y el uso de ésta según: “las características de la situación de comunicación, los interlocutores, los fines que cada uno persiga en el intercambio comunicativo, el tono y el tipo de texto” (p. 142).

3. Revisión de referentes y pruebas en el área de Lenguaje

En este apartado se presenta la revisión de referentes y pruebas en el área de lenguaje que sirvió como punto de partida para la construcción de la segunda versión de los DBA y las Mallas. Inicialmente se presentan los referentes nacionales, seguidos de los referentes internacionales y, de la misma manera, se expone lo relacionado con las pruebas del área.

3.1 Referentes nacionales

Para el área de Lenguaje existen dos documentos orientadores que se constituyen en sus referentes curriculares, se trata de los *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana* (en adelante, Lineamientos) y los *Estándares Básicos de Competencias* (en adelante, EBC), producidos respectivamente en los años 1998 y 2006. Aparte de estos dos documentos los Establecimientos Educativos han recibido, por medio de la estrategia Siempre Día E, la primera versión de los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (2015), una herramienta pedagógica que contribuye al mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Cada uno de estos documentos fue elaborado con un propósito particular (Figura 6) y en respuesta a políticas y prácticas educativas del momento en que se produjeron. Considerado así el asunto, en lo que sigue se realizará una síntesis de los contenidos de cada uno de los documentos y se revisará su vigencia y pertinencia en los ámbitos educativos actuales. Asimismo, se establecerá un diálogo con cada uno de ellos para enriquecer el marco teórico que sustenta a la propuesta de construcción de los DBA (v. 2) y las Mallas.



Figura 6. Documentos de referencia y actualización para el área de Lenguaje. Fuente: Elaboración propia.

3.1.1 Lineamientos Curriculares

A partir de la construcción de los Lineamientos (1998) el Ministerio de Educación Nacional (en adelante, MEN) “abandona el rol de diseñador de un currículo nacional para asumir el de orientador y facilitador” (p. 3). En función de lo anterior, este documento persigue un objetivo general y uno específico; el primero tiene que ver con presentar unas ideas básicas que apoyen a los docentes en el desarrollo curricular y, el segundo, con señalar posibles caminos en la discusión sobre pedagogía de la lengua materna y la literatura que permitan a los docentes reflexionar en torno a enfoques, procesos y competencias fundamentales del área de lenguaje.

Por otra parte, se enuncia en el documento que los planteamientos allí contenidos se enmarcan en la revisión teórica de los siguientes campos del conocimiento: la lingüística del texto, la psicología cognitiva, la pragmática, la semiótica, la sociología del lenguaje y la literatura. Es decir que, con base en el diálogo entre estos marcos teóricos, se presentan los apartados que se describen a continuación.

En primer lugar se presenta un capítulo denominado: “A manera de diagnóstico: lenguaje, literatura y educación”, en él se expone una “panorámica crítica sobre la cultura escolar” (p. 13) a partir de las reflexiones que algunos escritores del siglo XX como Alfonso Reyes, Juan José Arreola, Ernesto Sábato y José Ortega y Gasset realizaron en torno a la educación y a la escuela. Entre ellas se discute la formación de ciudadanos en el reconocimiento de las diferencias, el autodidactismo, los esquemas rígidos de la escuela, los programas curriculares, los libros de texto, y los roles del docente y el estudiante. Si bien estas teorías son ampliamente útiles para analizar las prácticas de la escuela, la manera de abordarlas puede haber cambiado debido a que la escuela de hoy no es la misma de finales del siglo XX cuando primaban los modelos tradicionales en la educación, momento en el que ocurrió la construcción de los Lineamientos.

El segundo capítulo se titula “Currículo y proyecto educativo institucional”, este inicia con la exposición de los cambios que generaron las reflexiones del movimiento pedagógico nacional en la concepción de currículo. Estas transformaciones surgen de la crítica a una noción de currículo en la que se controlan los roles y funciones de los diferentes actores educativos, y en la que se organiza el currículo de manera ajena a la escuela a través de la emisión de contenidos que deben enseñarse. La nueva propuesta implica “(desplazar) el énfasis en el conocimiento hacia las formas como los sujetos construyen los saberes en prácticas de interacción, fundamentalmente mediadas por el lenguaje” (p. 15), siguiendo el marco de la psicología histórico-cultural propuesta por Vygotsky.

De lo anterior se desprende una propuesta pedagógica de corte constructivista desde la que se analiza la estructuración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y se dan orientaciones sobre la autonomía, la pertinencia curricular, los aprendizajes en relación con el desarrollo de procesos y competencias, el rol del docente como mediador, la función de las áreas básicas, la

flexibilidad curricular y el trabajo por proyectos. Esta propuesta sigue siendo pertinente para el diseño de currículos pues se propone analizar:

(...) aspectos como las formas, criterios y enfoques evaluativos, las competencias y habilidades a fortalecer y desarrollar, los saberes, las formas de comunicación, los enfoques para la construcción del conocimiento correspondientes a las diferentes disciplinas, el desarrollo cognitivo y social, la diversidad étnica, social y cultural –las culturas y lenguas indígenas y la cultura y lengua de los sordos–, la función de la lectura, la escritura y los demás soportes de significación, la importancia de los proyectos, entre otros (p. 15).

El tercer capítulo del documento se denomina «Concepción de lenguaje», en este se explicita el enfoque semántico-comunicativo que orientó la construcción del documento pero, además, se indica que más allá de este enfoque es pertinente hablar de *significación*, pues allí se encuentra relación con lo que hacen los sujetos: «Consideramos pertinente hablar de significación como una ampliación de la noción de enfoque semántico-comunicativo ya que el eje está puesto en el proceso de significación desarrollado por los sujetos, más que sobre el significado desde el punto de vista de la teoría semántica o lingüística» (1998, p. 22). En este sentido, se busca trascender las nociones de «competencia lingüística» y «competencia comunicativa» hacia el concepto de «competencia significativa» (que está compuesta por las siguientes: competencia gramatical o sintáctica, competencia textual, competencia semántica, competencia pragmática, competencia enciclopédica, competencia literaria y competencia poética).

Un enfoque sobre la *significación* permite el abordaje de diferentes componentes del lenguaje; sin embargo la forma en que se enuncia el capítulo hace énfasis en las dimensiones pragmática y semántica del lenguaje enmarcadas en un enfoque constructivista en su apropiación educativa: “es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto” (1998, p. 26). Si bien con la exposición de este enfoque se hace énfasis en los procesos de construcción del significado por parte de un sujeto en relación con otros sujetos culturales, se puede restar importancia a los procesos de enseñanza y aprendizaje de otros elementos del lenguaje que se juzgan como asociados a las tradiciones de enseñanza de la lengua procedentes de las teorías de Chomsky y Dell Hymes:

La interpretación pedagógica que se hizo de estas ideas derivó en una orientación normativa e instrumental, basada en la teoría gramatical, y tomando como centro la lengua como objeto de estudio: la morfología, la sintaxis y la fonética eran aspectos a los que se dedicaba gran parte de las acciones de la escuela. Los currículos en el campo de lenguaje estaban marcados por un gramaticalismo y memorización de las normativas lingüísticas. No estamos queriendo decir con esto que estos aspectos carezcan de importancia para el trabajo escolar, lo que está en cuestión es si sobre ellos debe recaer el acento (1998, p. 24).

En el cuarto capítulo del documento se exponen cinco ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares (Figura 7) en el marco de las competencias arriba mencionadas. En primer lugar, se aborda un eje referido a los *procesos de construcción de sistemas de significación* en el que

se entiende esta categoría como el “conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas, pragmáticas, contextos de uso... en general: lenguaje verbal (oralidad, escritura...), lenguajes de la imagen (cine, publicidad, caricatura...), señales...” (1998, p. 30). La construcción de estos sistemas ocurre, de acuerdo con el documento, a través de una serie de niveles de trabajo pedagógico: adquisición, uso, funcionamiento y control sobre el uso. Cabe resaltar que el abordaje hecho en el documento en torno a la adquisición de dichos sistemas no es lo suficientemente sistemático para orientar al docente sobre las prácticas que se deben realizar en el aula ni sobre los momentos en que estas deben llevarse a cabo.



Figura 7. Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares. Fuente: Elaboración propia a partir de MEN (1998).

En segundo lugar, se aborda un eje referido a los *procesos de interpretación y producción de textos*, en este se insiste en la manera en que el uso social del lenguaje implica el trabajo con una gran variedad de tipos de texto que circulan en diferentes esferas sociales. En este apartado se presenta un enfoque semántico-comunicativo y uno significativo, pues se busca interpretar y producir textos no solamente con el propósito de establecer comunicación, sino de construir significados a través de la lectura y la escritura. Es así como se enuncian tres procesos en que debe pensarse al trabajar con textos escritos: un proceso referido al nivel intratextual, uno referido al intertextual y otro referido al nivel extratextual. Estos procesos contemplan aspectos del uso de la lengua, relaciones de sentido entre diferentes textos y componentes ideológicos y conceptuales relacionados con la dimensión pragmática.

Se afirma también que las categorías de análisis de la producción textual deben ser trabajadas en función de la significación y la comunicación, siempre en el marco de actos comunicativos reales. De igual manera, se sugiere tener en cuenta varios aspectos para el trabajo con textos escritos: nivel de construcción del sistema de significación (lengua), su uso en la comunicación y la construcción de significado, y un nivel metacognitivo que permite regular el sistema. Es posible afirmar que la mayoría de estos postulados se sustentan en la lingüística textual, así como en aportes de la psicolingüística y la psicología cognoscitiva. También son evidentes algunos aportes de la semiótica y del análisis del discurso.

El contenido del apartado sigue teniendo vigencia en cuanto a la conceptualización que hace del proceso de lectura (modelo interactivo), así como de las dimensiones del texto escrito. Estas dimensiones son los mismos componentes que hacen parte de la Prueba Saber de Lenguaje y que se retoman en el apartado teórico de este documento para la construcción de los DBA (v. 2) y las Mallas. Sin embargo, las categorías propuestas para el análisis y producción de textos deberían estar separadas. Otro aspecto que resulta complejo es la definición de “contexto” en la conceptualización del proceso lector, pues las ideas no son claras y aluden a aspectos más cercanos al lector, que a condiciones de producción de los textos escritos. En el texto hay ausencias en cuanto a la producción textual y a los procesos involucrados en esta competencia, especialmente en aspectos relacionados con el trabajo con secuencias didácticas y géneros discursivos.

En tercer lugar se presenta el eje sobre el estudio de la literatura, el documento propone tres líneas de trabajo para la profundización: desde la estética, desde la historiografía y la sociología, y desde la semiótica. Estas tres líneas constituyen dimensiones teóricas que deben ser retomadas de forma integrada, teniendo en cuenta el desarrollo de competencias, más que abordar contenidos a partir de la memorización de datos históricos y de lectura de fragmentos de obras literarias. Es importante realizar un trabajo que tenga como eje al texto literario, y que posibilite el diálogo entre textos desde una mirada semiótica. De igual manera, se propone un trabajo interdisciplinar, pues según el documento, el texto literario hace posible el diálogo entre las diferentes áreas del conocimiento.

En este segmento se sugiere que el docente, debido a su formación, debe moverse entre la teoría del lenguaje y la literaria, con el fin de articular saberes de la literatura con el uso de la lengua; el estudio de la literatura que se propone en los Lineamientos debe apuntar a la lectura crítica y a la capacidad argumentativa del estudiante, quien en su facultad de poner en diálogo los textos que lee, debe tomar una postura crítica desde la interpretación que hace del discurso literario, el cual es producto de un conjunto de condiciones históricas y sociales que es posible abordar en los procesos de comprensión de los niveles de sentido que lo constituyen. Aunque el documento puede tener vigencia en cuanto a los ejes y al perfil del docente deseado para el estudio de la literatura en el aula de clase, no se dan herramientas ni orientaciones claras sobre el

abordaje del texto literario y se hace necesario revisar la pertinencia en un contexto en el que no todos los docentes cuentan con una formación literaria.

En cuarto lugar se aborda el eje de los *procesos culturales y la ética de la comunicación*, en este se brinda especial relevancia a los principios de la interacción que genera el lenguaje, en términos del respeto por la diversidad. En ese sentido, el enfoque comunicativo cobra relevancia al trabajar sobre los derechos y deberes que hay en el acto comunicativo, especialmente en el espacio escolar como escenario de consolidación de códigos sociales y culturales, y de condiciones para la convivencia. Esta interacción está afectada en gran medida por el lenguaje y por los vínculos sociales que este establece. Sin embargo, el contenido del apartado pone exclusivo énfasis en las lenguas indígenas y la cosmovisión de algunos grupos étnicos del territorio colombiano para abordar la diversidad cultural; en este sentido, la discusión se torna compleja, pues se omiten procesos culturales que obedecen a otros tipos de factores sociales (violencia, migración, etc.) que han generado tensiones no necesariamente relacionadas con la diversidad étnica o lingüística, y que también reclaman atención en cuanto aspectos relacionados con la ética de la comunicación.

En quinto lugar se aborda el eje referido a los *procesos del desarrollo del pensamiento*, que es de gran importancia debido a la relación que existe entre este y el lenguaje. Es por eso que son de gran relevancia los planteamientos de la psicología y de las ciencias cognitivas acerca de la educación, especialmente algunas ideas de Vygotsky sobre el aprendizaje y el rol del docente como mediador. El desarrollo de pensamiento genera la construcción de significado, por lo cual estos aspectos guardan coherencia con el enfoque asumido en el documento. De igual manera, cobra relevancia el contexto cultural al afirmarse que estas herramientas de pensamiento son desarrolladas en la interacción social de los individuos, especialmente el lenguaje como sistema complejo constituido por reglas y estructuras, formas y roles, entre otros elementos.

Este apartado finaliza con la sugerencia de trabajar los cinco ejes curriculares, en relación con el área de lenguaje y literatura, a partir del desarrollo de cuatro competencias fundamentales: competencia crítica para la lectura, competencia textual en la producción escrita, competencia argumentativa en la intervención oral y competencia para poner en diálogo a los textos. Sin embargo, cabe hacer una reflexión de las razones por las que luego del abordaje que se hace de cada habilidad lingüística y de las implicaciones que tiene el trabajo con cada una de ellas en el aula, se hace una síntesis sobre otras competencias (formulación diferente a la ya enunciada) en la que se dejan de lado algunos procesos y aprendizajes importantes en relación con cada habilidad.

En el quinto y último capítulo del documento se expone una propuesta de modelos evaluativos en lenguaje que sugiere a los Establecimientos Educativos del país construir sus propios modelos enfatizando en que dicho proceso debe significarle a los docentes la problematización y mejoramiento de sus prácticas en relación con el lenguaje y la literatura. En

ese sentido, las propuestas deben plantearse a la luz de las concepciones sobre estos temas en articulación con los documentos e instrumentos pedagógicos institucionales y, además, deben considerarse como un camino de investigación significativa de cara a la autoevaluación y la cualificación de las prácticas docentes, las estrategias, los instrumentos y las concepciones que se tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza del lenguaje.

La evaluación se configura desde el documento como un proceso de sistematización y seguimiento que posibilita a los docentes construir memoria, conocimiento sobre la práctica educativa y la reflexión sobre la pertinencia de la evaluación. Asimismo, se establece la relación con “modelos de procesos” que tienen a la base enfoques pedagógicos, para establecer una ruta que tiene tres etapas: el reconocimiento de los modelos que se desarrollan en un establecimiento educativo, el establecimiento de indicadores de logro y el diseño de diferentes estrategias evaluativas. Entre estas últimas se resalta la importancia de valorar los estados iniciales (lo que ahora se entiende como evaluación diagnóstica) y de evaluar los desarrollos de cada estudiante entendiendo la particularidad de sus ritmos de aprendizaje e intereses. En relación con lo anterior, el documento sitúa a los estudiantes como actores fundamentales en el marco de la evaluación, en tanto garantes de sus propios procesos académicos, así, asignándole al estudiante autonomía y responsabilidad en estos procesos, éste puede ser consciente de su significado, detectar problemas y encontrar soluciones, es decir, realizar procesos metacognitivos.

En los Lineamientos se propende por una evaluación de la lengua, no a partir del análisis de la frase aislada y descontextualizada, sino teniendo en cuenta textos completos, orales o escritos, vinculados con realidades situadas. Dicha evaluación se concentra sobre los procesos de comprensión lectora en relación con los niveles: literal, inferencial y crítico-intertextual; y sobre los procesos de producción escrita desde las categorías de: representación textual, superestructura textual, estructura textual (punto de vista pragmática, semántico y morfosintáctico) y expresión gráfica (1998, p. 79). Desde allí se proponen ejemplos de rejillas de evaluación textual que tienen en cuenta las categorías antes mencionadas y se sugiere el taller como herramienta metodológica para posibilitar el mejoramiento de los textos.

Para finalizar este apartado, es importante resaltar que varias de las categorías, sobre todo las referidas a la comprensión lectora, siguen sustentando las pruebas nacionales en torno a este proceso. Sin embargo, se echa de menos las referencias a estudios internacionales debido a la focalización en trabajos liderados por el MEN y por el ICFES en los dos años anteriores a la publicación de los Lineamientos. Asimismo, el apartado deja una deuda en torno a la evaluación de los procesos asociados a la adquisición del código escrito que son necesarios para garantizar el desarrollo inicial de los procesos de lectura y escritura y, además, tampoco propone reflexiones para valorar la oralidad en los escenarios educativos.

3.1.2 Estándares Básicos de Competencias

Los EBC (2006) proponen al lector un panorama teórico, pedagógico y didáctico que redunde en una concepción amplia del lenguaje que comprende aspectos verbales y no verbales, así como sus implicaciones individuales y sociales. Del mismo modo, en este documento se expone que el lenguaje es un instrumento esencial de conocimiento e interviene en la organización de diferentes procesos cognitivos.

En el marco de la formación en lenguaje, los EBC enfatizan en la importancia de aportar al desarrollo adecuado de la capacidad lingüística teniendo en cuenta seis dimensiones (2006, p. 4): la comunicación, la transmisión de la información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y de las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia. Posteriormente, nombran tres campos fundamentales (2006, p. 7) que deben tenerse en cuenta en dicha formación: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos.

Para el primer campo definen un enfoque holístico que intente “superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normalista y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulsar así un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas” (2006, p. 8), sin olvidar el trabajo en el campo gramatical.

Para el segundo campo, consideran importante “consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura (...) y les permita enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social” (2006, p. 8). Lo anterior permite “el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático” (2006, p. 9). En cuanto a la formación literaria se expone la importancia de que los estudiantes no solo enriquezcan su universo individual y social en contacto con el mundo literario, sino que paralelamente “se debe estimular la capacidad productiva de los estudiantes, es decir, estimular y propiciar la escritura con intención literaria: cuentos, socio-dramas, poemas, ensayos, etc.” (2006, p. 9), lo cual les permita la interpretación y transformación de sus realidades.

Para el tercer campo, se considera importante, en el marco de la formación en lenguaje, enfatizar en las características y usos de los sistemas verbales y no verbales, lo anterior pretende el desarrollo de la competencia simbólica en los estudiantes y hace referencia a la necesidad de trabajar en la comprensión y producción de los distintos aspectos no verbales: proxémicos, o manejo del espacio con intenciones significativas; kinésicos, o lenguaje corporal; prosódicos, o significados generados por el uso de entonaciones, pausas, ritmos, etc. Estos aspectos se deben abordar puesto que se emplean y forman parte de las representaciones y procesos comunicativos (2006, p. 9).

En función de lo anterior, la propuesta de los EBC (2006) plantea una estructura organizadora que pretende “(recoger) de manera holística los ejes propuestos en los Lineamientos para el área” (2006, p. 29) que, como ya se mencionaron en el apartado anterior, corresponden a una serie de procesos en relación con la construcción de sistemas de significación, la interpretación y producción de textos, la cultura y la estética, los principios de la interacción y la ética de la comunicación, y el desarrollo del pensamiento (Figura 7). Sin embargo, la propuesta de los EBC (2006) toma cierta distancia de los ejes y no presenta un diálogo del todo consistente con los Lineamientos (1998) al plantear una organización de los estándares por medio de cinco factores (Figura 8):

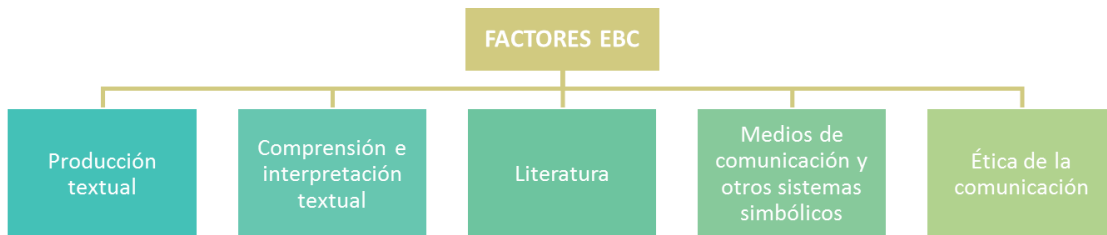


Figura 8. Estructura de los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje. Fuente: Elaboración propia a partir de MEN (2006).

Esta nueva organización retoma dos de los procesos: “producción textual” y “comprensión e interpretación textual”, añade dos elementos conceptuales: “literatura” y “medios de comunicación y otros sistemas simbólicos” y presenta un factor transversal: “ética de la comunicación”. Sin embargo, esta organización resulta algo problemática debido a que se presentan los procesos y los elementos conceptuales como categorías isoordinadas cuando los procesos deberían estar supraordinados a los elementos conceptuales. Aparte de esto, se crea una única categoría para medios de comunicación y sistemas simbólicos lo que resulta ser un error conceptual.

3.2 Pruebas nacionales

En el ámbito nacional, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) diseña evaluaciones periódicas (censales y muestrales) en las que se valoran las competencias básicas de los estudiantes con el objeto de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa. Con estas pruebas se evalúa a los estudiantes de tercero, quinto, noveno y undécimo, grados que constituyen el cierre de los ciclos propuestos en los EBC (2006), por medio de preguntas de selección múltiple con única respuesta.

Las pruebas elaboradas por el ICFES se diseñan en consonancia con los EBC (2006) siguiendo una metodología denominada Modelo Basado en Evidencias (MBE) (ver Figura 9) según la cual se sigue

(...) un conjunto de procesos o pasos que parten de la identificación de las dimensiones de evaluación y la descripción de las categorías que las conforman (en términos de procesos cognitivos y en aspectos disciplinares) hasta la definición de las tareas que un estudiante debe desarrollar en una evaluación, de manera que estas últimas se constituyen en evidencias que dan cuenta de las competencias, los conocimientos o las habilidades que se quieren medir (ICFES, 2015, p. 16).

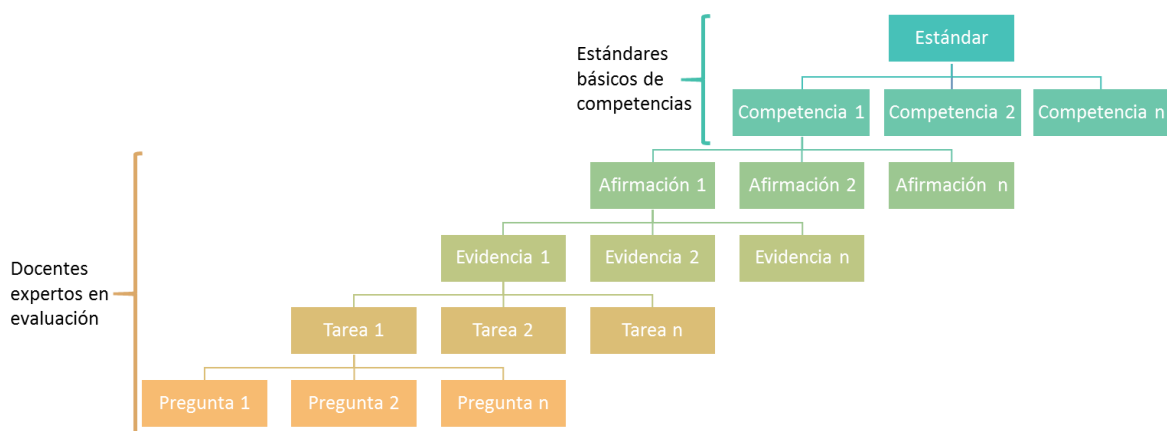


Figura 9. Proceso de construcción de especificaciones de pruebas a través del Modelo Basado en Evidencias. Fuente: ICFES, 2015 (p. 17).

Para el caso específico de Lenguaje, la prueba Saber (aplicada a los grados 3º, 5º y 9º) evalúa la competencia comunicativa sobre los procesos de lectura y escritura. La prueba de lectura evalúa los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual, y la de escritura los procesos de planeación, textualización y revisión. Cada una de las preguntas de estos niveles o procesos evalúa, asimismo, diferentes dimensiones del lenguaje, que en la prueba son denominadas como “componentes”, estos son: semántico, sintáctico y pragmático (MEN, 2016).

Por otra parte, el ICFES ha diseñado una prueba de Lectura Crítica que evalúa tres competencias: “(1) identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; (2) comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y (3) reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido” (2016, p. 4); competencias que tienen una relación directa con los tres niveles de lectura evaluados en las pruebas Saber 3º, 5º y 9º. Por otra parte, en la prueba de Lectura Crítica se indica de manera explícita que se evalúan tanto textos continuos como textos discontinuos. “Los primeros se leen de manera secuencial y se organizan en frases, párrafos, capítulos, etc. Los segundos, por el contrario, se organizan de múltiples maneras e incluyen cuadros, gráficas, tablas, etc.” (2016, p. 3); categorías que a su vez se subdividen en tipologías textuales.

Las pruebas estandarizadas han recibido críticas que, sobre todo, se focalizan en tres ejes: 1) la falta de correspondencia con la teoría de las inteligencias múltiples; 2) las limitaciones al evaluar sólo algunos conocimientos de todos los que los estudiantes pueden desarrollar en los ámbitos cotidianos y educativos y, 3) la ausencia de diferenciación frente a los contextos de los que provienen los estudiantes. No obstante, una propuesta rigurosa como la metodología MBE, que está a la base de la construcción de pruebas del ICFES, y un análisis adecuado de los resultados buscan garantizar la validez y la fiabilidad de las pruebas. Estas metodologías provienen de “la interacción entre los modelos psicométricos y la psicología cognitiva (...), que lleva a construir con precisión los distintos componentes de los ítems para poder analizar los procesos psicológicos (cognitivos) implicados en su resolución” (Moreno, Martínez y Muñiz, p. 491).

Teniendo en cuenta lo anterior, las pruebas Saber evalúan las competencias, los conocimientos y las habilidades que han desarrollado los estudiantes frente a los procesos de lectura y escritura, por lo que es relevante analizar los resultados que los estudiantes han obtenido. Los resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9°, en el lapso de 2013 a 2015, muestran cómo se encuentran los estudiantes en relación con la capacidad para resolver preguntas de distintos niveles de complejidad frente a los procesos de lectura y escritura. Lo que evidencian estos resultados (Figura 10) es que la mitad de los estudiantes en promedio se encuentran entre los niveles de desempeño insuficiente y mínimo.

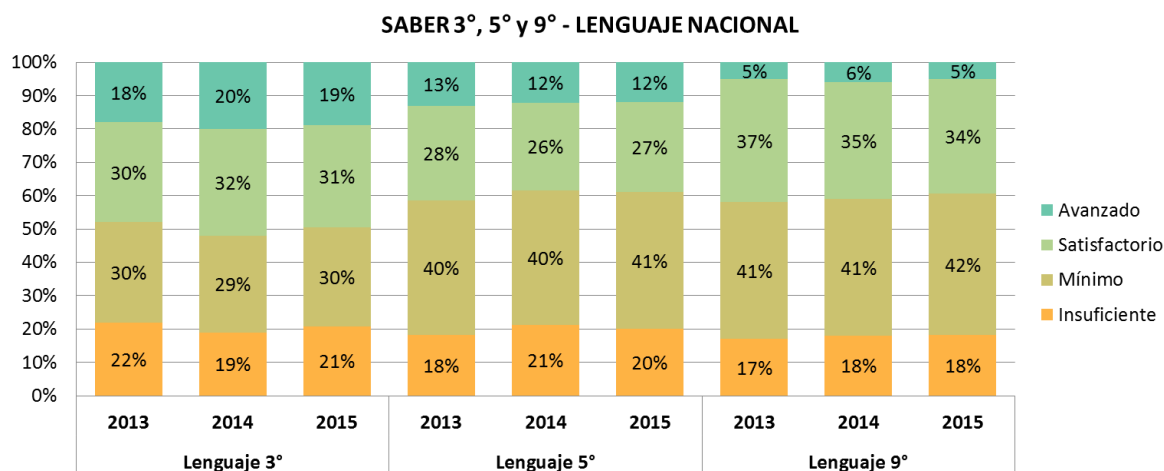


Figura 10. Niveles de desempeño de los estudiantes colombianos en la prueba de Lenguaje (competencia comunicativa en los procesos de lectura y escritura) en el lapso de 2013 a 2015. Fuente: Elaboración propia a partir de ICFES (2015).

De acuerdo con lo anterior, un amplio porcentaje de la población estudiantil colombiana se encuentra en el nivel de desempeño “insuficiente: en este nivel se encuentran los estudiantes que responden de manera correcta las preguntas del primer nivel de dificultad con una probabilidad

menor al 50%” (ICFES, 2015, p. 36), y otro tanto en el nivel “mínimo: (en el que) se encuentran los estudiantes que responden de manera correcta las preguntas del primer nivel de dificultad con una probabilidad mayor al 50% y las preguntas del segundo nivel de dificultad con una probabilidad menor al 50%” (ICFES, 2015, p. 36). Vale la pena llamar la atención sobre el decrecimiento de la cantidad de estudiantes en nivel avanzado grado a grado. Estos resultados son preocupantes debido a que los procesos de lectura y escritura son, en gran medida, la base del trabajo escolar de las diferentes áreas disciplinares por lo que resultaría relevante volver la mirada sobre estos dos procesos en la elaboración de los Derechos Básicos de Aprendizaje (v. 2) y las Mallas de Aprendizaje.

3.3 Referentes internacionales

Para la elaboración de este apartado se tiene en cuenta el análisis curricular (Tabla 1) hecho por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) para el área de lenguaje en relación con la actualización curricular de los países participantes del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) (UNESCO, 2013, pp. 60 – 113). Las conclusiones planteadas en dicho proceso de revisión curricular son complementadas en este documento con el análisis de currículos otros países fuera de la región y que no participaron del estudio para ofrecer una mirada más amplia de los desarrollos curriculares en lenguaje, lengua o comunicación de los países (Tabla 2). Con esta revisión se pretenden dilucidar las convergencias y divergencias entre las apuestas curriculares de diversos países.

A continuación se presenta parte del análisis curricular hecho por la UNESCO (2013) en el que se ha retomado la información de algunos de los países participantes en el estudio TERCE:

PAÍS	DIMENSIÓN DISCIPLINAR	DIMENSIÓN PEDAGÓGICA
Argentina	<p>Discursivo / textual / pragmático. En Argentina, la legislación en el área de Lengua se orienta por un enfoque disciplinar discursivo / textual / pragmático, el cual se sustenta en las distintas corrientes lingüísticas y semiológicas surgidas a partir de la década de 1960.</p> <p>En este marco, la actual organización disciplinar en Argentina se presenta en Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). El trabajo disciplinar del área de Lengua tiene en cuenta las siguientes</p>	<p>Enfoque mixto: psicogenético y sociocultural / lingüístico oracional / comunicativo / textual discursivo. El enfoque pedagógico predominante en Argentina es psicogenético y sociocultural. Esto se observa en los roles que ocupan docente y alumno en la interacción enseñanza-aprendizaje, la secuenciación de contenidos propuesta, el desarrollo de capacidades cognitivas y el uso del lenguaje, así como en la interacción social.</p>

	dimensiones: comprensión y producción oral, lectura, escritura, literatura, reflexión sobre la lengua (sistemas, norma y uso) y textos.	
Brasil	<p>Textual / pragmático / discursivo. En el documento “Sistema de Evaluación de la Educación Básica” (2001) el acento se pone en el desarrollo de las competencias y su convergencia en las habilidades comunicativas. Se parte de considerar que “el individuo que realmente domina una lengua, en sus variedades, sabe hacer uso de sus recursos expresivos en diversas situaciones. Es alguien que logra cumplir adecuadamente sus objetivos comunicativos y sus intenciones interlocutorias” (SAEB, 2001). Desde esta perspectiva, se observa la presencia de un enfoque desde las teorías del discurso o desde consideraciones propias de la semiótica de la comunicación: lo que en otros países se ha llamado enfoque comunicativo.</p>	<p>Enfoque mixto: cognitivo y sociocultural. Según los parámetros curriculares nacionales, el aprendizaje del lenguaje debe considerar los aspectos cognitivos, socioculturales y la realidad socioeconómica en que tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje. El enfoque de enseñanza del área de Lenguaje orientada a nivel oficial es lingüístico/cognitivo/discursivo y la organización de los aprendizajes esperados en el área de Lenguaje comprende conocimientos, competencias, habilidades y actitudes.</p>
Chile	<p>Funcional-comunicativo. El área curricular recibe el nombre de “Lenguaje y Comunicación” y se presenta como un sector transversal a los demás sectores del marco curricular, ya que su enfoque pretende desarrollar habilidades de comprensión, expresión y comunicación, necesarias en cualquier instancia de aprendizaje posterior. Esto quiere decir que en el tratamiento de los componentes del sector, implícitamente se identifica un enfoque comunicativo con un apoyo específico en la lingüística del texto, el cual se denomina enfoque comunicativo funcional (Marco Curricular, 2009). En general, los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios ponen de relieve la lectura del texto desde los niveles literal e inferencial, y su</p>	<p>Enfoque mixto: cognitivo / sociocultural. Enseñanzas: comunicativo-textual. Organización de los aprendizajes: por contenidos y habilidades. La concepción pedagógica del sistema educacional chileno es congruente con las perspectivas del constructivismo, la pedagogía activa y el enfoque desde las competencias: “La propuesta formativa de este sector de aprendizaje apunta hacia el desarrollo de las competencias comunicativas requeridas por los estudiantes para su desarrollo integral”. (Marco Curricular, 2009, p. 31). De acuerdo con la Introducción a los programas de estudio de Lenguaje y Comunicación: “El enfoque didáctico que deriva de esta visión concibe la</p>

aprendizaje se aborda tanto desde el modelo de destrezas (paso a paso, desde lo más simple a lo más complejo) como del holístico (inmersión en situaciones de lectura globales y contextualizadas), lo que da como resultado un modelo integrado (Ministerio de Educación, 2007, p. 32).

La habilidad de producción de textos se desarrolla a partir de la significación y la dimensión pragmática de la comunicación (adecuación y flexibilidad de registros según contenido, propósito y audiencia), sin descuidar las prácticas de la corrección idiomática. Desde esta consideración, la escritura es asumida como una práctica que posibilita comprender el funcionamiento de las categorías de la lengua en uso mediante la producción de textos, sin entrar en un enfoque normativo gramaticalista.

Por último, la comunicación oral se aborda desde una dimensión interactiva que considera la audición y la expresión como actividades complementarias inseparables, las cuales se desarrollan desde los primeros grados, fomentando interlocutores creativos y críticos, además de familiarizados con diferentes tipos de textos verbales posibles de producir.

interacción oral, la lectura y la escritura como situaciones comunicativas en que el conocimiento de la lengua y la corrección idiomática se ponen al servicio de la comunicación”.

En la asignatura de Lenguaje y Comunicación, las Bases Curriculares han sido agrupadas en tres ejes lectura, escritura y comunicación oral. Cada uno de ellos está compuesto por los siguientes elementos:

1. Lectura.
 - 1.1 Conciencia fonológica y decodificación en primero básico.
 - 1.2 Fluidez.
 - 1.3 Vocabulario.
 - 1.4 Conocimientos previos.
 - 1.5 Motivación hacia la lectura.
 - 1.6 Estrategias de comprensión lectora.
2. Escritura.
 - 2.1 Escritura libre y escritura guiada.
 - 2.2. La escritura como proceso.
 - 2.3 Manejo de la lengua.
3. Comunicación oral
 - 3.1 Comprensión.
 - 3.2 Interacción.
 - 3.3 Exposición oral.

Guatemala

Comunicativo mixto: estructural /funcional /Textual / Pragmático.

El enfoque disciplinar adoptado oficialmente en el país para la enseñanza del Lenguaje es estructural/funcional, porque se rescata la idea de que un individuo produce enunciados lingüísticos condicionados por su contexto social. Se toman en cuenta el contexto, la formalidad y la relación de los participantes, y los recursos requeridos. “Aprender una lengua o idioma es aprender un mundo de

Enfoque pedagógico: mixto (cognitivo y sociocultural).

Enseñanzas: enfoque comunicativo.

Se presenta un enfoque mixto (entre la visión psicogenética del aprendizaje y la sociocultural).

En el área de Comunicación y Lenguaje, el enfoque es preeminentemente sociocultural, el cual refiere que “el aprendizaje de la lengua o idioma en la escuela se producirá partiendo de contextos reales de comunicación y no así de situaciones y textos creados artificialmente”.

	<p>significados culturales” (Ministerio de Educación, 2005).</p> <p>Sin embargo, también puede considerarse un enfoque textual / pragmático, porque su objeto de estudio se extiende de la oración al texto, en el cual las oraciones son coherentes, se cohesionan y se adecúan a la situación comunicativa. El texto es visto como la unidad de comunicación: “Produce textos con diferentes intenciones comunicativas” (Ministerio de Educación, 2005).</p>	<p>También se enfoca en la dimensión psicogenética, por cuanto considera al estudiante como un ser pensante, activo, capaz de aprender a aprender, ser, hacer, emprender y convivir. Puede afirmarse también que el enfoque es comunicativo/textual, porque se propicia el espacio en el cual los estudiantes aprenden funciones, significados, normas del lenguaje, entre otros, como una herramienta para apropiarse de la realidad e interactuar con ella.</p>
<p>México</p>	<p>Textual-pragmático.</p> <p>Según los programas de estudio de 2009 de educación básica (SEP, Programas de estudio 2009. Educación básica. Primaria), el enfoque disciplinar adoptado oficialmente en el país para la enseñanza del Lenguaje está basado en las prácticas sociales del lenguaje para favorecer la interacción con los textos.</p> <p>Las prácticas sociales del lenguaje que integran el programa han sido seleccionadas en función de metas encaminadas a incrementar el uso del lenguaje para mediar las relaciones sociales, incorporar la lengua escrita en la vida cotidiana, descubrir sus convenciones y enriquecer la manera de aprender en la escuela. Estas prácticas se agrupan en tres grandes ámbitos: estudio, participación social y literatura. Con los contenidos involucrados en estas prácticas sociales de lenguaje se espera que los alumnos comprendan que conocer más gramática, incrementar su vocabulario, conocer las convenciones de la escritura (la ortografía, puntuación, entre otros aspectos) tiene como único propósito mejorar sus capacidades para leer, escribir, hablar y escuchar.</p>	<p>Enfoque pedagógico: cognitivo / sociocultural.</p> <p>Organización de los aprendizajes: por conocimientos y actitudes y por habilidades comunicativas.</p> <p>El enfoque pedagógico adoptado en el país a nivel oficial, se hace en función de las prácticas sociales del lenguaje, que se organizan incorporándolas en contextos significativos para los alumnos a través de proyectos didácticos. Las prácticas sociales del lenguaje están organizadas en tres ámbitos: de estudio, de literatura y de participación social.</p> <p>Para fomentar la adquisición, el aprendizaje, el desarrollo y uso competente del lenguaje, tanto oral como escrito, se adoptaron tres principios básicos emanados de nociones constructivistas: (a) los alumnos son sujetos inteligentes susceptibles de adquirir, bajo procesos constructivos, los aprendizajes y usos del lenguaje; (b) la lengua, oral y escrita, es un objeto social de conocimiento; por tanto, las situaciones de aprendizaje y uso más significativas se dan en contextos sociales; (c) el centro de atención es el aprendizaje del niño.</p>

Tabla 1. Tendencias curriculares de los países participantes en el TERCE en las dimensiones disciplinar y pedagógica, resultado del análisis de actualización curricular elaborado por el LLECE. Fuente: UNESCO (2013).

A continuación se presenta el análisis curricular de algunos países no participantes en el estudio TERCE:

PAÍS	DIMENSIÓN DISCIPLINAR	DIMENSIÓN PEDAGÓGICA
Singapur	<p>Comunicativo mixto: El lenguaje permite la construcción de significados y la comunicación, por lo tanto implica desarrollos cognitivos y afectivos. Asimismo, la lengua constituye un sistema que tiene reglas y convenciones propias que permiten crear diversos tipos de texto y diversas formas discursivas. En esta medida, importa mucho emplear la lengua y el lenguaje siendo conscientes del propósito, la audiencia, el contexto y la cultura en la que la comunicación tiene lugar.</p> <p>La apuesta curricular hace énfasis en la comunicación oral y en el disfrute por el uso de la lengua antes de comprender los elementos gramaticales que se enseñan de manera explícita y sistemática.</p>	<p>Enfoque mixto: cognitivo / sociocultural. Se espera que el aprendizaje del lenguaje se dé en contextos auténticos y significativos en los que los estudiantes aprenden a utilizar las habilidades lingüísticas, comprenden elementos gramaticales, estructuras y vocabulario acorde al propósito, la audiencia, el contexto y la cultura.</p> <p>Por otra parte, se ubica a los estudiantes en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje lo que permite la atención a sus necesidades, habilidades e intereses. Además se tienen en cuenta los procesos en la medida en que el desarrollo de las habilidades lingüísticas y el conocimiento de la lengua implica seguir las etapas de un proceso.</p> <p>En el primer grado se hace énfasis en el desarrollo de la conciencia fonológica como habilidad que permite sentar las bases para adquirir fluidez en la lectura y comprensión.</p>
Nueva Zelanda	<p>Comunicativo mixto: estructural /funcional /Textual / Pragmático. En el currículo neozelandés el lenguaje se enseña a partir de dos grandes dimensiones: la primera tiene que ver con la comprensión del sentido de las ideas y la información que recibe el estudiante y con esta se potencian tres habilidades fundamentales como escuchar, leer y observar. Por otra parte, la segunda dimensión tiene que ver con la creación de sentidos para sí mismo y para otros y se asocia a las habilidades de hablar, escribir y exponer.</p>	<p>Enfoque mixto: cognitivo / cultural. La concepción pedagógica del sistema educacional neozelandés es congruente con las perspectivas del constructivismo, la pedagogía activa y el enfoque del desarrollo de habilidades.</p> <p>En función de lo anterior, se favorecen las prácticas de comprensión y creación de sentidos en el plano personal y en el plano cultural. A medida que los estudiantes desarrollan aprendizajes, emplean las habilidades lingüísticas para involucrarse en tareas y textos cada vez más sofisticados y desafiantes.</p>

<p>Canadá (Ontario)</p>	<p>Comunicativo mixto: estructural /funcional /Textual / Pragmático.</p> <p>En el currículo de Ontario se presenta el concepto de alfabetización (literacy) como eje del currículo de 1° a 8° pues se entiende la alfabetización como algo que va más allá de aprender a leer o a escribir; por el contrario se concibe desde el desarrollo de habilidades para la comunicación en sociedad, con miras a formar un ciudadano crítico y productivo.</p> <p>Por lo tanto, el lenguaje es considerado como la base del pensamiento, la comunicación y el aprendizaje, ya que los estudiantes necesitan desarrollar esas habilidades para comprender información, interactuar socialmente, indagar sobre las áreas de estudio que les llamen la atención, expresarse claramente y demostrar su aprendizaje. Dicho aprendizaje lo requieren para comunicarse con precisión y claridad tanto oralmente como en la escritura, haciendo uso de una variedad de medios de comunicación.</p> <p>También se considera primordial el lenguaje para la formación de la identidad cultural, ya que en el intercambio de ideas y textos (literarios, multimediales e informativos) los estudiantes pueden llegar a apreciar el valor de lo diverso en una sociedad multicultural. Además, pueden desarrollar la habilidad de entender e interpretar críticamente un rango de textos y de reconocer que un texto transmite una perspectiva particular sobre muchos otros.</p>	<p>Enfoque mixto: cognitivo / cultural.</p> <p>La concepción pedagógica del sistema educacional neozelandés es congruente con las perspectivas del constructivismo, la pedagogía activa y el enfoque del desarrollo de habilidades.</p> <p>En función de lo anterior, se favorecen las prácticas de escucha, escritura, lectura, observación y representación y son desarrolladas paulatinamente por los estudiantes grado a grado, lo que les posibilita ir adquiriendo fluidez y exactitud para desenvolverse en un amplio espectro de situaciones comunicativas y al mismo tiempo asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, para aplicarlo en situaciones cada vez más complejas.</p> <p>Así, el desarrollo del lenguaje es fundamental para el crecimiento cognitivo, emocional y social de los estudiantes.</p>
--------------------------------	--	---

Tabla 2. Tendencias curriculares de algunos países no participantes en el TERCE en las dimensiones disciplinar y pedagógica.

De acuerdo con la anterior revisión y teniendo en cuenta las conclusiones del análisis de la actualización curricular de los países participantes del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), se puede colegir que, en cuanto a la dimensión disciplinar, existe una “tendencia hacia el enfoque textual-pragmático basado en perspectivas actuales de la lingüística y la semiótica” (UNESCO, 2013, p. 98), en este enfoque se da relevancia al uso del lenguaje en situaciones comunicativas específicas y significativas teniendo en cuenta las prácticas normativas del uso de la lengua y las prácticas culturales en las que se enmarca la comunicación. Asimismo, se busca favorecer los procesos de comprensión de significados o sentidos y de producción o creación de significados en el plano de lo personal, lo público y lo social. Es relevante también tener en cuenta que el lenguaje se concibe en relación con el desarrollo del pensamiento, la expresión y la comunicación.

Por otra parte, en cuanto a la dimensión pedagógica, hay una tendencia a considerar el aprendizaje como resultado de la relación entre procesos cognitivos y procesos culturales, en el marco de enfoques constructivistas y de aprendizaje significativo en el que el estudiante es un sujeto central que desarrolla progresivamente habilidades. Entre las habilidades que se desarrollan se tienen en cuenta: leer, observar, escribir, representar, escuchar y hablar y, en algunos países se tienen en cuenta algunas habilidades para el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, como la conciencia fonológica. Debido a lo anterior, “se tiende también a organizar los aprendizajes por habilidades (...) y a concebir las enseñanzas desde lo comunicativo” (UNESCO, 2013, p. 98). Estos puntos de convergencia entre los diferentes currículos pueden trazar caminos para la elaboración de la segunda versión de los Derechos Básicos de Aprendizaje y de las Mallas de Aprendizaje.

3.4 Pruebas internacionales

A continuación se enuncian algunos aspectos generales sobre dos pruebas internacionales: por un lado la prueba TERCE que tuvo como propósito principal “evaluar la calidad de la educación en términos de logro de aprendizaje en los países participantes de América Latina y el Caribe, e identificar factores asociados a este logro” (UNESCO, 2016) y, por otro, la prueba PISA que es un estudio internacional comparativo liderado por la OCDE que evalúa lo que los jóvenes de 15 años en todo el mundo saben y pueden hacer en matemáticas, lectura y ciencia.

3.4.1 Prueba TERCE

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) fue realizado por el Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y se aplicó en 15 países y un estado subnacional. Esta prueba se realizó en una serie de fases que ocurrieron entre los años 2010 y 2014. El propósito principal de este estudio es evaluar la calidad

de la educación en los países de América Latina y el Caribe, e identificar factores asociados a dichos logros, con el fin de contribuir a la formulación de políticas públicas. En total se evaluaron 195.752 estudiantes distribuidos en 3.065 escuelas.

Según los documentos del TERCE, la prueba evaluó logros de aprendizaje en las disciplinas de lenguaje y matemática en los grados tercero y sexto, y ciencias naturales en sexto grado. Un aspecto importante que debe señalarse es que la primera fase del estudio consistió en una revisión de los marcos curriculares de los países participantes, lo que permitió definir una estructura de prueba pertinente para medir la calidad de la educación a nivel regional.

Según el estudio, en los currículos de la región se ha asumido una enseñanza de la lengua desde una perspectiva comunicativa, en oposición a una enseñanza tradicional centrada en el estudio del sistema de la lengua y de sus aspectos formales y gramaticales. De esta manera, la lectura y la escritura se conciben como prácticas que se llevan a cabo en una comunidad de hablantes.

La prueba concibe la lectura desde los enfoques psicogenético y sociocultural, lo que implica no solamente dominar el sistema de la lengua sino el desarrollo de habilidades cognitivas como hacer inferencias, aportar saberes previos, relacionar información, formular hipótesis, reconocer géneros discursivos y visiones de mundo en los textos leídos (p.17). Estas habilidades abarcan una comprensión literal, inferencial y crítica de los textos. Así, la comprensión lectora para esta evaluación se basa en “las habilidades que permiten la construcción de significado y una reflexión crítica del texto”. Los niños y niñas se enfrentan a textos literarios y no literarios, desde los más cotidianos y familiares como fábulas, cartas y cuentos, hasta textos que circulan en su entorno como afiches, noticias y avisos.

De acuerdo con el documento, los aprendizajes evaluados en la prueba de lectura consideran dos dominios y tres procesos cognitivos (comprensión literal, inferencial y crítica). Los dominios evaluados son: dominio de la comprensión de textos y dominio metalingüístico y teórico.

En cuanto al primer dominio se afirma que los evaluados leen diversos textos, presentados en formato continuo y discontinuo. En el caso de los textos literarios se usan textos narrativos y líricos. Los textos no literarios utilizados en la prueba son aquellos que poseen secuencias narrativas, descriptivas y argumentativas (sexto grado).

El segundo dominio se refiere al manejo de conceptos de lengua y literatura relacionados con la comprensión textual. Ejemplos de estos pueden ser ítems que indagan por estructura, tipos de textos, uso de conectores, etc. Según el documento, el dominio metalingüístico y teórico “se evaluará solamente a nivel inferencial, ya que tiene relación con la explicación de conceptos y funciones del orden semántico, sintáctico y pragmático” (p. 20).

Para TERCE, la escritura es una actividad que satisface múltiples necesidades en diferentes ámbitos de la vida social, y que permite gestionar información en diferentes contextos. Como herramienta, brinda la posibilidad al ser humano de expresarse y de desarrollar su creatividad, así como comunicarse de diferentes maneras. Es por eso que la escritura ha generado diferentes acercamientos teóricos, cada uno enfocado en diferentes aspectos del proceso.

TERCE se ha basado en varias de esas teorías para la construcción del instrumento de evaluación de la escritura. De igual forma, a partir del análisis curricular realizado en la etapa inicial, se ha determinado que en la mayoría de países participantes en la evaluación, se entiende la escritura como proceso y no como producto final; en este proceso intervienen operaciones mentales (planificar, redactar, revisar) que a su vez involucran diferentes aspectos textuales (propósito, léxico, ortografía, etc.).

Debido a las posibilidades de la prueba, TERCE ha asumido la evaluación del producto final de escritura, aunque se advierte que esto no significa que haya una mirada sesgada, ya que en todo texto escrito se ponen en juego las fases de planificación, textualización y revisión. “El objeto de estudio da cuenta de las decisiones discursivas, lingüísticas, gramaticales y comunicativas que tomaron los estudiantes para producir sus respectivos textos. En este sentido, y de manera puntual, se evaluó el desempeño de los diversos aspectos involucrados en la etapa de textualización (p. 12)”.

Otro enfoque que contempla la prueba es el comunicativo funcional, que concibe la escritura como una práctica social que exige la preparación de situaciones comunicativas reales para los estudiantes, para lograr el aprendizaje de las competencias lingüística y comunicativa. En este enfoque hay una preocupación por adecuar la producción textual a un objetivo comunicativo, y por desarrollar competencias comunicativas pertinentes a cada tipología textual (p. 13). Es así como se han establecido tres dimensiones en la evaluación: discursiva, textual y de legibilidad. De igual manera, se enuncia que se deben desarrollar tres habilidades con la enseñanza de la escritura:

- Leer adecuadamente las claves del contexto y plasmarlas en el texto escrito.
- Expresar ideas por escrito, respetando elementos de coherencia y cohesión.
- Utilizar correctamente el lenguaje escrito.

Es importante la relación que establece TERCE entre estas habilidades y la vida cotidiana del estudiante. Gracias al carácter social de la escritura, quien escribe se debe familiarizar con los géneros discursivos y los propósitos de comunicación en los que se inscribe cada tarea de escritura. De igual manera, escribir es una manera de ordenar el pensamiento, lo que permite expresar ideas de forma coherente; así, el sujeto desarrolla habilidades cognitivas que se involucran en situaciones de comunicación.

En cuanto a los aspectos evaluados, se parte de la necesidad de generar situaciones auténticas de comunicación para la escritura, en la que se debe considerar el propósito, el destinatario y el reconocimiento de diversos tipos de textos y secuencias, así como aspectos relacionados con la coherencia, la cohesión y el dominio de las convenciones de lo escrito (p. 22). La evaluación de los textos se basa en diferentes rúbricas en las que se clasifican los criterios o dimensiones de evaluación:

- Dimensión discursiva: comprende las marcas de la situación comunicativa en el texto. En esta se incluye el género, el registro, el destinatario y la intención comunicativa.
- Dimensión textual: comprende los elementos estructurales internos del texto, como la coherencia global, la cohesión y la concordancia.
- Convenciones de legibilidad: comprende aspectos del uso de la convención; aspectos caligráficos como la segmentación de palabras, y aspectos ortográficos.

Estas tres dimensiones que parten del análisis curricular hecho por el estudio de manera previa a la ejecución de la prueba en 16 sistemas educativos (15 países más un estado subnacional) presentan una mirada amplia del lenguaje por lo que se tendrán en cuenta para el desarrollo de la segunda versión de los Derechos Básicos de Aprendizaje y de las Mallas de Aprendizaje.

3.4.2 Prueba PISA

La prueba PISA tiene como propósito evaluar los conocimientos y habilidades que han adquirido los jóvenes de 15 años para participar en la sociedad. Al ser un estudio internacional comparativo, PISA desea brindar información para la investigación y el diseño de políticas educativas a nivel global e institucional.

La evaluación cubre la alfabetización en lectura, matemáticas y ciencias, y el dominio de competencias globales. Esta prueba hace énfasis en los procesos, en el dominio de conceptos y la capacidad de actuar en diferentes situaciones. Según la Guía de orientación de la prueba, “El estudio PISA está diseñado para conocer las competencias, las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentan en el transcurso de la vida y que requieren tales habilidades” (p. 8).

La prueba define su objeto de evaluación como alfabetización en lectura, para distinguir la simple codificación o lectura en voz alta, de procesos más complejos que son medidos con PISA. La alfabetización en lectura contempla habilidades y competencias lingüísticas, cognitivas y metacognitivas que son usadas para el procesamiento de textos.

En cuanto a la lectura, el marco se revisa por tercera vez para el 2018, y tiene en cuenta otras formas de lectura, que exigen procesos como la síntesis, el análisis, la integración e

interpretación de información, y la puesta en marcha de estrategias para procesar dicha información. PISA ha incorporado en la prueba nuevos formatos, que surgen del interés por el desarrollo de la tecnología y de los cambios de los hábitos de lectura de las personas. Por eso, es tarea de la educación brindar herramientas para que los estudiantes tengan habilidades y destrezas para comprender y usar la información, y para evaluar los contenidos de los textos y la pertinencia de la información en un contexto o requerimiento particular. Así, los textos incluidos en esta oportunidad son más dinámicos e interactivos, con estructuras y formatos que involucran de otra forma al evaluado (uso de flechas, pestañas e hipervínculos).

PISA 2018 se basa en teorías constructivistas y cognitivas sobre la comprensión, y redefine la alfabetización en lectura como “un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias en expansión que los individuos desarrollan a lo largo de la vida y en diferentes contextos” (p. 25). Esto teniendo en cuenta los cambios y las exigencias del mundo en relación con las prácticas de lectura.

En 2018, PISA desea eliminar la “combinación texto escrito”, pues enfatiza en textos discontinuos que incluyen textos gráficos, tablas e imágenes. Con la palabra texto se hace referencia a todas las formas gráficas (manuscritos impresos o digitales) y textos visuales que hacen uso de lenguaje verbal y no verbal.

En la prueba las tareas son las metas asignadas para que los evaluados tengan éxito en la situación propuesta; estas van cambiando en complejidad, según los procesos exigidos en la lectura de los textos. PISA define diferentes procesos para procesar la información en los textos (Figura 11):

- Leer con fluidez: facilidad y eficiencia de la lectura.
- Localizar información: selección, ubicación y recuperación de datos.
- Comprender: representación mental de lo que se está leyendo. Realización de inferencias sobre el contenido.
- Evaluar y reflexionar: se cuestiona la calidad y credibilidad de la información.
- Gestionar tareas: asignación o exigencia que hace que una persona se involucre con un texto. Esto se relaciona con los objetivos que guían la lectura.

Con el advenimiento de los medios digitales, PISA hace una nueva clasificación de los textos teniendo en cuenta cuatro dimensiones: fuente (única, múltiple), organización y navegación (estática, dinámica), formato (continuo, no continuo, mixto) y tipo (descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción, interacción, transacción).

Algo muy importante en esta prueba es que PISA 2018 incluye escenarios de lectura, lo que guarda relación con las formas en que las personas interactúan a diario con la lectura de textos. Cada escenario exige tareas, así como diferentes formatos y posibilidades de interactuar con la información. Se presenta a los estudiantes problemas más reales que deben ser resueltos

mediante la lectura, a través de diferentes situaciones o ámbitos que pueden ser de tipo personal, público, educativo y de lectura ocupacional.

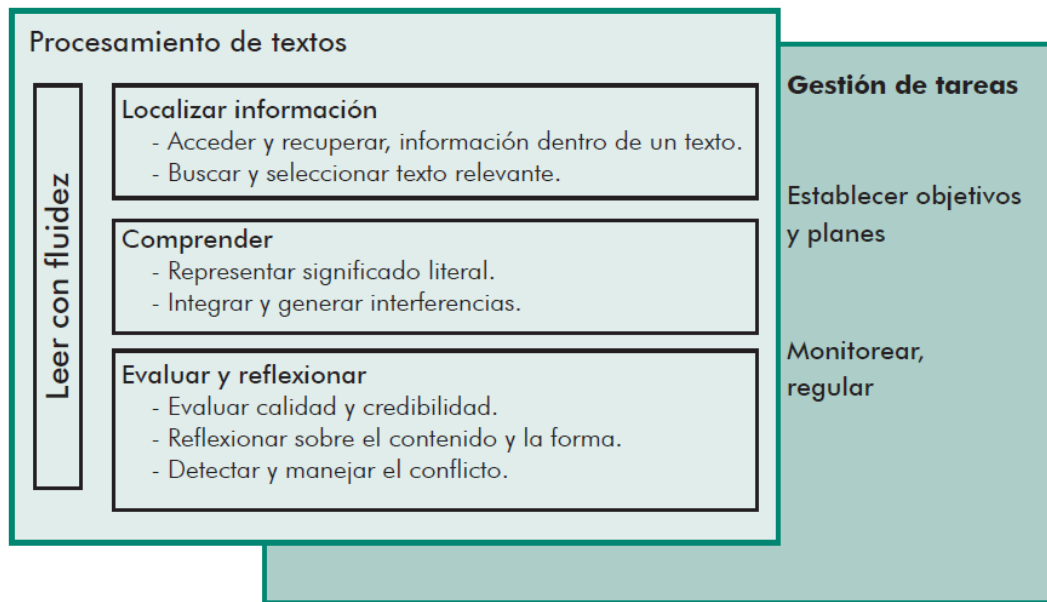


Figura 11. Procesos del Marco de referencia para Lectura de PISA 2018. Fuente: ICFES (2017, p. 21).

Para concluir este apartado se reitera la importancia de atender a los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico), ya enunciados en la exposición de las pruebas Saber realizadas por el ICFES en el ámbito nacional; estos tres niveles de lectura se expresan en la prueba PISA como tres procesos: localizar información, comprender lo que se está leyendo y hacer inferencias, y evaluar y reflexionar. Sin embargo, es también de suma importancia tener en cuenta los dos nuevos procesos que se evaluarán con la prueba PISA 2018: “leer con fluidez” y “gestionar tareas” que atienden a habilidades metalingüísticas y a procesos metacognitivos asociados a los perfiles de buenos lectores. Estos elementos relacionados con el proceso de comprensión lectora se tendrán en cuenta para la construcción de la segunda versión de los Derechos Básicos de Aprendizaje y de las Mallas de Aprendizaje.

4. Justificación

De acuerdo con la revisión hecha de los currículos y las pruebas nacionales e internacionales, se observa la necesidad de realizar actualizaciones y revisiones a los documentos que constituyen los referentes curriculares del área de lenguaje en varios sentidos. En primer lugar, los EBC (2006) se distancian del currículo orientado hacia los procesos, que se enunció en los Lineamientos (1998):

(...) en una propuesta curricular de este tipo, se presta atención más al desarrollo de procesos complejos que al alcance de objetivos predeterminados. (...) Por estas razones se habla de currículo por procesos, ligado a formas evaluativas que a su vez den cuenta de estos procesos en los que están inmersos estudiantes y docentes, y que permitan reconstruir, hacer seguimiento y aprender de los mismos” (p. 15).

En este sentido, con los DBA (v. 2) se busca enunciar una serie de aprendizajes estructurantes entendidos como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo. Asimismo, con las Mallas se busca brindar herramientas a los docentes que les permitan reconocer y hacer seguimiento a los aprendizajes de sus estudiantes grado a grado.

Por otra parte, hay ausencias en los documentos de referencia en torno a la oralidad y las nuevas tecnologías, y, de manera específica, en los EBC existen contradicciones teóricas en el ámbito de la literatura y la formulación de los factores. En función de lo anterior, se espera generar un sustento teórico sólido que permita abordar los ejes ausentes y que procure vislumbrar adecuadamente las relaciones entre diferentes elementos propios del lenguaje.

Adicionalmente, los dos documentos tienen dificultades en torno a enunciar de manera sistemática el proceso de apropiación de código escrito y de indicar los grados en que este proceso debe ocurrir. En los Lineamientos (1998) se indica que “resulta necesario generar espacios de significación en los que la escritura cobre sentido social, y el problema de la fonetización y el acceso al código alfabético serán una necesidad que aparece de manera natural”, además de que “no quiere decir esto, claro está, que el respeto de la marcha natural del proceso de construcción de la lengua escrita, significa que el manejo del código alfabético debe ser tardío” (p. 30). Esta “naturalización” del proceso conlleva a que los docentes no realicen mediaciones educativas que permitan la adquisición del código y, cuando se indica que el proceso no debe ser tardío, no se dan herramientas claras sobre el momento en que debe ocurrir. Por otra parte, los EBC no tienen desarrollos en torno al tema de la alfabetización inicial, en el primer ciclo de grados (de primero a tercero) se indica que los estudiantes leen y escriben pero nunca se indica en qué momentos se dan dichos procesos ni a través de qué tipo de mediaciones. En función de lo anterior, se hace necesario que los DBA (v. 2) y las Mallas presenten de manera clara y sistemática los procesos relacionados con la adquisición del código escrito.

Para finalizar, es relevante atender a las tres dimensiones abordadas por la prueba TERCE debido a que se enuncian a partir de una revisión curricular de los países de la región evaluados por la prueba, dichas dimensiones son: la discursiva, la textual y las convenciones de legibilidad. Asimismo, es importante atender a los dos nuevos procesos enunciados por la prueba PISA que permiten abordar los aprendizajes de los estudiantes en relación con procesos metacognitivos y habilidades metalingüísticas.

5. Referentes teóricos y conceptuales

5.1 Lenguaje y lengua

Los términos lenguaje y lengua se emplean con muy diversos significados, en ocasiones como sinónimos. Esta polisemia no causa inconvenientes en el contexto cotidiano; sin embargo, en los contextos educativo e investigativo la imprecisión en su uso puede generar graves confusiones (Tobón de Castro, 2001).

Para evitar contribuir a esta situación equívoca, desde ahora, se distinguirán ambos conceptos. Siguiendo la intuición saussureana -que la ciencia contemporánea ha confirmado- los seres humanos poseen una facultad mental, exclusiva de la especie, que hace posible tanto el pensamiento abstracto y complejo, como el intercambio de información a través de la estructuración y empleo de diversos códigos. A esta facultad es a la que se denomina propiamente como lenguaje.

La facultad de lenguaje es universal e innata por cuanto es resultado del proceso filogenético que, partiendo de formas sencillas de vida, culminó con la aparición del hombre moderno. A través de «(...) procesos de apropiación, simbolización y representación de (la) realidad» (Cisneros y Silva, 2008, p. 174), la facultad de lenguaje permite al hombre acceder a la comprensión del mundo natural, social y personal. Asimismo, lo dota de herramientas mentales que le permiten controlar su entorno tanto interno como externo. Investigadores como el neurofisiólogo William Calvin y el lingüista Dereck Bickerton consideran que las capacidades cognitivas superiores de los hombres son todas producto del lenguaje (Villarroya, 2007; Calvin y Bickerton, 2001).

El intercambio de información, una de las tareas que intuitivamente con mayor regularidad se asocia al concepto de lenguaje, es posible gracias a la manera como esta facultad articula una serie de procesos de orden neurobiológico y psicosocial que permiten al hombre hacer uso de diversos sistemas sýnicos que han surgido y se han decantado a partir de las interacciones entre los miembros de una comunidad, histórica y espacialmente situada. Entre los sistemas sýnicos destacan por su versatilidad, riqueza y estructura las lenguas naturales. En tal sentido, el concepto de lengua se refiere al sistema de comunicación de carácter verbal (oral o escrito) que emplea una comunidad humana.

Sintetizando lo hasta aquí expuesto, el lenguaje es una facultad mental, particular de la especie humana, que propicia el pensamiento abstracto y complejo del hombre -gracias al proceso de representación- a la vez que el intercambio comunicativo; esta facultad no se aprende, sino que se desarrolla a través del empleo de sistemas sýnicos culturalmente constituidos, siendo el más importante de ellos la lengua, tanto por las múltiples funciones sociales, cognitivas y

expresivas que cumple, como por una serie de rasgos de diseño que la ponen muy por encima de otros códigos. A diferencia del lenguaje, las lenguas no son universales, sino propias de agrupaciones humanas específicas y tampoco son innatas, sino que se aprenden.

Establecida la diferencia entre lenguaje y lengua se comprende la confusión que se genera en el contexto educativo al emplear de forma vaga el significado de estos vocablos o adjudicar a uno el significado del otro, o al considerarlos como intercambiables. La profesora Lucía Tobón de Castro lo ha expuesto de manera acertada al señalar que «(...) se sigue hablando de procesos de adquisición del lenguaje, creando así una confusión entre lenguaje y lengua (...)» (2001, p. 16), dado que la facultad es ingénita, connatural a la especie, mientras la lengua no; esta última se adquiere por la interacción del individuo con los demás miembros de la comunidad a la que pertenece.

Pero la profesora también advierte sobre el riesgo que supone
(...) cualquier criterio reduccionista que circunscriba la función del lenguaje al ámbito de la lengua,
(...) porque limitar su alcance a uno de los sistemas sémicos creados por la especie es desconocer el sinnúmero de formas de representación verbales y no verbales que la humanidad ha venido construyendo a lo largo de su desarrollo histórico-cultural y, además, crear una confusión sobre la función que cada uno de ellos cumple en las diversas situaciones de la actividad humana. (2001, p. 29).

Por lo tanto, la lengua es considerada como un sistema de significación y de comunicación que le permite a los seres humanos vincularse a una sociedad y a una cultura. Como sistema de significación, la lengua se convierte en un canal de representación simbólica a través del cual los individuos le otorgan significados a su realidad. Como sistema comunicativo, media entre los seres humanos y el mundo a partir de los usos comunicativos que se generan de la interacción sociocultural.

Tanto la significación como la comunicación guardan una relación mutua y necesaria dentro de este sistema lingüístico, ya que los significados surgen de los usos comunicativos. En este sentido, Halliday (2009) sostiene que la lengua permite la capacidad de significar de sus hablantes. Esta capacidad permite a los individuos integrarse a la cultura y a la sociedad a través de los intercambios lingüísticos. Los ‘usos de la lengua’ (Halliday, 2009) de los hablantes constituyen una conciencia colectiva presente en los contextos situacionales en los cuales se hallan anclados.

Por ende, aspectos como la construcción de significados, la importancia de trabajar con actos comunicativos reales, el énfasis en los usos sociales del lenguaje y el trabajo con distintos tipos de textos deben ser desarrollados en el aula. Tal como se afirma en los Lineamientos para el área de Lengua Castellana, el trabajo realizado con las cuatro habilidades lingüísticas “debe fortalecerse en función la construcción de sentido en los actos de comunicación” (MEN, 1998, p. 25).

Para Cassany (2003), en el aula pocas veces la lengua es un elemento vivo y útil para la comunicación; el docente sigue siendo el protagonista en el espacio escolar, por lo que los estudiantes asumen un rol pasivo y silencioso en el que no existe conciencia de que la lengua es un vehículo para el aprendizaje. Por eso es tarea de la escuela enseñar a los estudiantes que la lengua es usada en su cotidianidad con múltiples propósitos pues es el instrumento mediante el cual estructuran su pensamiento, acceden a la cultura, analizan el mundo y participan en él (Cassany, 2003, p.36-37).

Sin embargo, tal como afirma Camps (2003), en la actualidad una parte importante de las ciencias del lenguaje se ocupa del uso de la lengua, entre ellas la pragmática, el análisis del discurso y la lingüística textual. Su objeto de estudio son los fenómenos lingüísticos relacionados con la producción e interpretación de significado, en el marco de una actividad interactiva cuyos participantes están motivados por una intención. Para esta autora, es significativo el aporte de estas ciencias, pues se cuenta gracias a sus estudios, con instrumentos para reflexionar sobre la lengua en uso y acerca de la incidencia de factores contextuales.

5.2 Dimensiones del lenguaje

Tras este recorrido, se hace necesario ahora revisar las dimensiones que estructuran los sistemas signícos, en particular las lenguas naturales. Uno de los primeros que identificó y definió las grandes dimensiones que los conforman fue Charles Morris; este autor describió las siguientes dimensiones: a) semántica (el significado como representación mental), b) sintáctica (relación formal entre los signos que conforman un código) y pragmática (reglas y condiciones bajo las cuales se emplea un código). A estas tres dimensiones hay que añadir, para las lenguas naturales, una cuarta: la fonético-fonológica, por cuanto en el desarrollo filogenético de la especie se privilegió el canal audio-oral para la comunicación de los mensajes.

Estas cuatro dimensiones han sido mencionadas en los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana (1998) con el objeto de analizar los textos escritos por niños en el contexto de evaluación, desde donde se analiza la relación entre el texto escrito y la situación comunicativa (pragmática), las denotaciones que realiza un hablante sobre el mundo (semántica) y la organización, orden y conformación de un texto (sintáctica); si bien, esta resulta una visión muy limitada de las dimensiones, en el sentido en que su estudio no es exclusivo a los textos escritos, el referente curricular propone una primera mirada al análisis de estos elementos.

Por otra parte, en el caso de las evaluaciones nacionales, vale la pena destacar que la competencia comunicativa en el país ha sido evaluada en los últimos siete años atendiendo a estas tres dimensiones o “componentes” transversales que actúan sobre los dos procesos evaluados: la comprensión textual y la producción textual; dichos componentes corresponden a

las dimensiones del lenguaje por medio de las que el ICFES (2015) busca evaluar la comprensión de: a) el sentido del texto en términos de su significado (semántica), b) la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión (sintáctica) y c) la función de un texto en una situación comunicativa específica (pragmática).

Estas dimensiones se ubican en el plano de los sistemas sígnicos y permiten el abordaje no solo de manifestaciones verbales orales y escritas, sino el de indicios naturales (truenos que avisan la llegada de la lluvia), señales convencionales como las normas de convivencia en espacios públicos (señales de tránsito) o cerrados (normas para sentarse en el comedor), códigos no verbales como los gestos y las distancias corporales de la comunicación, así como de textos discontinuos como afiches e infografía y textos realizados bajo otros sistemas simbólicos como producciones artísticas y audiovisuales.

De acuerdo con Morris (1985), la pragmática se ocupa de “la relación del signo con sus usuarios” (p. 67) en contextos específicos; la dimensión semántica se refiere a la relación de los signos con lo que designan (designatum) y por tanto con los objetos que pueden denotar o que de hecho denotan (p. 55), en otras palabras, hace alusión al proceso mental de elaboración de significación; y la sintáctica centra la atención en las formas como se estructuran los signos entre sí para la conformación de un código. Por otro lado, la dimensión fonético - fonológica (Jiménez y Ortiz, 2007) apunta a la percepción y producción de unidades de significado que integran unidades fonéticas, que permiten la asociación de la secuencia fonológica con el significado y posteriormente la comprensión de las unidades de significado asociadas con el uso de aspectos suprasegmentales para el caso de la prosodia.

Retomar estas cuatro dimensiones como propuesta de enseñanza y aprendizaje de la lengua no significa que ésta se asuma como una construcción fragmentada que se aborda de acuerdo con el contenido o temática que el docente esté reconstruyendo en su práctica. Por el contrario, al entender el lenguaje como una construcción social en la cual emerge y se configura la cultura, este debe asumirse desde los distintos niveles de articulación de estas dimensiones.

5.2.1 Dimensión pragmática

Como lo indica van Dijk (1980), esta dimensión se concreta en actos comunicativos. Dichos actos, para la pragmática, se piensan en una situación o “contexto de situación” (Halliday, 1994, pp. 85 - 144) en el que se encuentran los actores que intercambian propósitos para lograr una cierta inter-comprensión, que puede o no ser satisfactoria, según las condiciones en las que se realiza el intercambio. Así, el contexto de situación del acto comunicativo está constituido por el campo, tenor y modo (Halliday, 1994, p. 187). El campo da cuenta de la actividad y del tema tratado en el mismo. El tenor se refiere a las relaciones de los roles de primer (profesor-alumno, jefe-subalterno, etc.) y segundo orden (o roles discursivos: interrogador, informante, cuestionador, etc.) entre los participantes en la situación y, muy importante, a las intenciones y

propósitos comunicativos (expresar, centrarse en un tema o relacionarse con otros –vistos desde las funciones del lenguaje de Bühler) con que se construye el mensaje. Los roles de primer orden no están determinados por el lenguaje, mientras que los de segundo orden sí.

Finalmente, el modo remite al canal de comunicación adoptado para transmitir el mensaje, a las formas simbólicas empleadas en la interacción y, especialmente, al lugar asignado al texto en el contexto de situación. Lo anterior incluye la diferenciación del medio oral o escrito y las múltiples formas de combinarlos (un escrito para ser leído, ser expuesto ante un público, ser representado en una obra de teatro, etc.). Se extiende, además, al uso de las tipologías textuales: expositiva, narrativa, descriptiva, instructiva y argumentativa. Estas tipologías textuales y sus respectivos géneros constituyen “funciones semióticas específicas del texto que poseen valor social en la cultura” (p. 189). Las categorías del modo son categorías de segundo orden en tanto se definen en relación al lenguaje y se construyen a través de éste.

Es importante resaltar que los actos que interesan a la pragmática son aquellos que tienen una intención o propósito, esto es, que su expresión genera unas consecuencias específicas. Asimismo, según el contexto de situación, se producen diferentes actos sociales mediados por el conocimiento y creencia de los participantes. El interés de la pragmática es determinar si estos actos comunicativos son adecuados al contexto de situación. Esta adecuación del acto comunicativo debe partir mínimamente del “entendimiento” idéntico de la expresión verbal emitida por los participantes lingüística e interactivamente competentes (Habermas, 2002, p. 393). Sin embargo, no basta un entendimiento intersubjetivo de una expresión por parte de los participantes en el acto de habla para que el mismo cumpla con las tres pretensiones básicas de validez que a su vez son susceptibles de crítica, toda vez que se parte de que el hablante escoge una expresión verbal para entenderse con un oyente sobre algo y a la vez darse a entender a sí mismo, sino que ese entendimiento debe darse en tres niveles: el acto de habla debe ser correcto, esto es, cumplir con las normas que rigen el contexto de situación en que surge para así establecer una relación interpersonal con el oyente que pueda considerarse legítima (función apelativa); presentar un enunciado verdadero o ajustado a la realidad para que el oyente pueda asumir y compartir el saber del hablante (función representativa) y, por último, el acto de habla debe expresar verazmente opiniones, intenciones, sentimientos, deseos, etc. del hablante (función expresiva) para que el oyente pueda confiar en lo que oye. (Habermas, 2002, p. 393 ss.)

En tanto la pragmática da cuenta del lenguaje en situaciones reales de uso, es primordial relacionarla con la ética de la comunicación, uno de los cinco factores que atraviesa los Estándares Básicos de Competencia (MEN, 2006) y que pone la mirada en el ejercicio de ciudadanía factible a partir de la interacción con los otros que requiere una aceptación de la diversidad, la intención del encuentro y el diálogo de culturas.

5.2.2 Dimensión semántica

La semántica (Ullmann, 1990) es la ciencia que se ocupa de la relación existente entre los signos y los objetos que representan, es decir, con los objetos que pueden denotar o que, de hecho, denotan. En términos generales, la semántica estudia el significado, sentido e interpretación de los signos lingüísticos como símbolos, palabras, expresiones o representaciones formales. Así, encontramos dos tipos de significación: denotativa y connotativa. La primera hace referencia al significado primario y objetivo de la palabra (ej. se fracturó la mano) y la segunda, se refiere al significado secundario, subjetivo o contextual de la misma (ej. es un empleado de manos limpias, es decir, honrado). Cuando una palabra, como mano, alude a varios significados diferentes, según el contexto semántico, decimos que es polisémica.

Tanto para la comprensión como para la producción de textos es fundamental tener claro el concepto de macroestructura es decir, el contenido semántico global que representa el sentido del texto. De igual manera, es necesario el conocimiento de las relaciones semánticas para lograr la coherencia al construir los textos. Algunas de estas relaciones son todo/parte, causa/efecto, arriba/abajo, /incluyente/incluido, principio/final, analogías/contrastes, entre otras.

5.2.3 Dimensión sintáctica

Con el paso de una sintaxis que estaba reducida a lo oracional, pues era esta su unidad central de análisis, a una que también da cuenta de estructuras superiores como el texto y el discurso, se avanzó hacia una comprensión de las estructuras que soportan estas formas comunicativas y se accedió a herramientas de reflexión sobre la lectura y la escritura de manera más global.

Al tener en cuenta el papel de los elementos que constituyen unidades supraoracionales, se permite abordar la lectura y la escritura como procesos complejos y estructurados, cuyos elementos se integran para fines comunicativos adecuados a los requerimientos de las situaciones. De la misma manera, este reconocimiento de los elementos, sus funciones y las relaciones que contraen entre sí son aplicables a variadas formas de comunicación que incluyen las no verbales, incluso su interacción con signos verbales (p.ej. las historietas y la publicidad).

En el ámbito de la escuela, una sintaxis del texto, cuya enseñanza no esté alejada de los procesos de producción, comprensión e interpretación de los textos, sino que se dé simultáneamente, como análisis sintáctico en el cual entren en juego algunos procesos como la textualización (cohesión, coherencia y adecuación), posibilita el entendimiento de la información que circula en los diferentes discursos y el análisis del uso del lenguaje en la sociedad, es decir, en situaciones comunicativas concretas, lo que permite un estudio integral del discurso.

En este sentido, es importante resaltar que, al analizar las relaciones de los significados y su ordenamiento dentro de un texto, se contribuye en la construcción de sentido a través de relaciones coherentes adecuadas al sistema de signos (verbal o no verbal) en el que se produce y

se comprende. Específicamente, en el dominio verbal, el orden gramatical propicia la cohesión del texto, ya que hay una preocupación por establecer las conexiones precisas entre las palabras, atendiendo a sus diferentes funciones dentro del enunciado, del párrafo o del texto completo. Por último, estas conexiones permiten darle una progresión al texto, integrar nueva información y dar paso a otras nociones o temas.

5.2.4 Dimensión fonética-fonológica

Para la formulación de los DBA es necesario tener en cuenta una perspectiva sobre el desarrollo de la conciencia metalingüística en los estudiantes, bajo la premisa de que ésta se constituye en una condición necesaria para el fortalecimiento de los procesos lectores y escritores de los mismos. Según, Jiménez y Ortiz (2007), la conciencia metalingüística puede referirse a aspectos sintácticos, léxicos, pragmáticos o fonológicos. En este sentido, reviste especial importancia hablar de la conciencia fonológica, en tanto se justifica por la naturaleza alfabética de nuestro sistema de escritura, para cuyo aprendizaje resultan fundamentales las habilidades de decodificación fonológica.

La conciencia fonológica se refiere a la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral; en otras palabras, se trata de que los estudiantes discriminen los sonidos articulados del alfabeto que componen las palabras.

Con relación a la conciencia fonética se consideran diferentes niveles. Al respecto, Jiménez y Ortiz (2007), proponen dos interpretaciones. La primera, sugiere que los niveles de conciencia fonológica se establecen de acuerdo con la dificultad de las tareas, las cuales pueden ser: recordar rimas familiares, reconocer y clasificar tipos de rima y aliteración en palabras, recomposición de sílabas en palabras, o de separación de algún componente de la sílaba; segmentación de la palabra en fonemas, añadir, omitir o invertir fonemas y producir la palabra o pseudopalabra resultante. La segunda interpretación plantea el dominio de tres tipos de conciencia: la conciencia silábica (segmentar, identificar o manipular las sílabas de una palabra); la conciencia intrasilábica (reconocimiento de las consonantes o bloque de consonantes y núcleos vocálicos o rimas) y la conciencia fonémica (atención a los sonidos de las palabras).

5.3 El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura

Hablar de *alfabetismo* implica situarse ante un concepto inestable que depende, en gran medida, de las diversas finalidades de orden religioso, político, social y económico que se le han asignado a la escuela obligatoria a lo largo de la historia (Chartier, 2004). En la actualidad, el concepto puede entenderse de múltiples maneras, entre ellas se señalan dos: en primer lugar como el desarrollo de las habilidades para leer, escribir, escuchar y hablar con múltiples propósitos comunicativos y en distintos escenarios. Bajo esta primera perspectiva se tienen en

cuenta los aprendizajes de los niños alrededor de la oralidad y la escritura antes de su ingreso a ambientes escolares y todas aquellas mediaciones educativas que les permiten devenir en lectores, escritores e interlocutores competentes. Además se entienden “la lectura y la escritura (...) como prácticas en tanto configuran una cultura escrita, mediada por las relaciones sociales y de poder, así como por las necesidades de las comunidades y los usos que hacen de ambas prácticas” (CERLALC, 2014, p. 6). En segundo lugar, el alfabetismo puede comprenderse en un sentido más amplio que vincula el desarrollo de las habilidades lingüísticas ya mencionadas con otras como el cálculo y la solución de problemas que permiten la permanencia de los individuos en la cultura letrada (UNESCO, 2013).

Este apartado se propone abordar el alfabetismo desde la primera perspectiva debido al alcance del presente documento, que es el de sustentar los desarrollos de los DBA (v. 2) y las Mallas. En ese sentido, se entiende como un proceso de aprendizaje en el que convergen diferentes elementos: cognitivos, emocionales, sociales y funcionales, y que vincula algunos subprocesos que garantizan aprender a leer como lo son la decodificación y la comprensión, y aquellos que permiten aprender a escribir como la codificación y la producción. Asimismo, no es posible hablar de alfabetismo sin reconocer las experiencias previas que tienen los niños al ingresar a la escuela pues “la cantidad y calidad de conocimiento alfabético que adquieren los niños durante ese periodo dependen de las oportunidades que hayan tenido de estar inmersos y participar en actividades cotidianas y significativas que abarcan eventos de lectura y de escritura” (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007, p. 19).

En relación con lo anterior, señala Beatriz Diuk las disparidades en las experiencias previas a la escuela que tienen los niños en los contextos latinoamericanos en relación con la lectura y la escritura, esto conlleva a que buena parte de ellos acceda exclusivamente “al mundo de la escritura a través del sistema escolar” (2010, p. 1). Por lo anterior, las herramientas de fortalecimiento curricular en el área deben explicitar lo que se espera que ocurra en cada uno de los grados de la escolaridad frente a la apropiación del código escrito; este es uno de los retos a los que los DBA (v. 2) y las Mallas buscan dar respuesta. A esta primera dificultad ha de añadirse la complejidad que supone la adquisición de un sistema de escritura por las múltiples características que este comprende; tal como las señala Martí (2003):

- Estar soportado en un espacio gráfico que restringe las características de producción, interpretación y uso de lo escrito.
- Tener una organización gráfica que responde a un sistema alfabético en el que “los diferentes signos remiten a sonidos identificables de la lengua correspondiente, tanto vocálicos como consonánticos” (p. 122) y en el que dichos grafemas no siempre tienen una correspondencia directa con los sonidos.
- Cumplir diferentes funciones, entre ellas las de memoria, comunicación y representación cuando la escritura es considerada un instrumento semiótico; sin embargo, la escritura no resulta ser sólo un instrumento “sino también un objeto de conocimiento peculiar cuya utilización conduce, en tanto que modelo representativo peculiar del lenguaje, a una serie de transformaciones cognitivas de gran relevancia” (p. 125).

A pesar de la variedad de prácticas en relación con la escritura que tienen algunos niños antes de ingresar a los sistemas educativos (que garantizan el éxito posterior en la adquisición del código escrito puesto que promueven prácticas de oralidad, motivación por aprender, comprensión de situaciones comunicativas y reconocimiento de las letras), se requiere de prácticas educativas formales que estructuren mediaciones sistemáticas para aprender la escritura. Al respecto, Martí (2003, p. 149) menciona tres elementos centrales para el abordaje de la adquisición del sistema de escritura en la educación inicial y primaria:

- la necesidad de diseñar prácticas educativas formales para garantizar el aprendizaje del sistema de escritura,
- la complementariedad entre las prácticas educativas escolares y las prácticas educativas informales,
- la necesidad de que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura se diseñen en base a los conocimientos y destrezas que los niños han elaborado antes de participar en prácticas educativas escolares.

Estos elementos son necesarios en función de que, como ya se mencionó, el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura es un proceso complejo que implica “entender, aprender y utilizar las convenciones del sistema de escritura, así como (comprender) la información del material impreso (y digital) y poder encontrar el gusto por leer (y escribir)” (Burns, Griffin y Snow, 2000, p. 18). En función de lo anterior, leer y escribir requieren de un método de aprendizaje que integre muchos elementos. Al respecto ha existido una divergencia tradicional entre dos métodos:

(...) el debate entre el método silábico y el método global normalmente se relaciona con dos teorías antitéticas. El primer método, que combina unidades simples (letras en sílabas) para ir por etapas hacia la complejidad (las sílabas en palabras y las palabras en frases), casi siempre se remite a Descartes y a las reglas metódicas del análisis de dificultades, que recomienda ir de lo simple a lo complejo; el segundo se apoya en la psicología de la percepción global de las formas (la teoría de la “Gestalt”) creada a fines del siglo XIX. Según dicha teoría, lo primero en la experiencia es la forma global del objeto o de la situación, y los elementos que componen dicha forma sólo son descubiertos después (Chartier, 2004, p. 90).

Los profesores pueden seleccionar alguno de ellos o integrar algunas de sus características (como lo plantean Burns, Griffin y Snow, 2000) para conseguir que sus estudiantes aprendan a leer y a escribir; lo que de ninguna manera puede hacerse es “pensar que dicho proceso se realiza a expensas de factores sociales y culturales” (Martí, 2003, p. 158) de manera espontánea y natural; por el contrario, deben realizarse mediaciones educativas sistemáticas, planificadas, secuenciadas y con objetivos claros que involucren los saberes que los niños desarrollan en los ambientes extraescolares (sobre la forma, el contenido y la función de la escritura) y que permitan el desarrollo de las habilidades necesarias para la adquisición del código escrito.

En este sentido, los Derechos Básicos de Aprendizaje enuncian una serie de evidencias relacionadas con aprendizajes estructurantes que atienden a la apropiación del código escrito y, por su parte, las Mallas de Aprendizaje proponen el desarrollo de las siguientes habilidades vinculadas al aprendizaje inicial de la lectura y la escritura (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007):

- La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que posibilita a los estudiantes identificar, deslindar y manipular los sonidos (fonemas) que componen las palabras.
- El conocimiento del alfabeto, esto es, que los estudiantes identifiquen las letras que lo componen y las asocien con su correspondiente sonido.
- El vocabulario, que tiene que ver con la ampliación del número de palabras para comprender y producir textos con mayor precisión.
- La caracterización del texto impreso, donde se tiene en cuenta la conformación de unidades de sentido más complejas, tales como las palabras y oraciones, así como el reconocimiento de aspectos formales de los libros.

En este punto es necesario aclarar que dichas habilidades no constituyen acciones de clase y que con ellas no se pretende propiciar “prácticas de orden mecánico, memorístico y de decodificación que, más allá de abrirle a los niños y a los adolescentes una ventana al mundo del conocimiento y del aprendizaje, los remiten a una habilidad obligatoria de adquirir para reproducir de forma literal lo enseñado” (CERLALC, 2014, p. 8); al contrario, estas habilidades que están a la base de los procesos de lectura y escritura se desarrollan en relación con procesos cognitivos de orden superior relacionados con la comprensión y la producción y, además, están estrechamente vinculadas con las prácticas culturales en las que se encuentra el estudiante. En relación con esta última idea, “la lectura y la escritura remite a una comprensión más allá de la adquisición mecánica del código escrito; implica la posibilidad de aprender en interacción con otros lectores y escritores; convoca el reto de dialogar sobre textos escritos, de insertar su uso en situaciones y contextos múltiples, y usar el lenguaje con fines propios para entender su relación con procesos y configuraciones históricas y políticas” (CERLALC, 2014, p. 16).

Para finalizar, es necesario comprender que la alfabetización, en un sentido amplio, es un proceso de largo aliento que no se limita a la comprensión y producción de la modalidad lingüística alfabética sino que redunda en la construcción de aprendizajes sobre diferentes códigos no verbales y multimodales por lo que, “para abordar la lectura y la escritura con los niños es necesaria la articulación entre los medios tradicionales (materiales impresos) y los más contemporáneos (materiales digitales)” (CERLALC, 2014, p. 12).

5.4 Las habilidades lingüísticas

5.4.1 Oralidad (hablar y escuchar)

La oralidad no ha sido abordada como una categoría explícita en los referentes curriculares emitidos por el Ministerio de Educación Nacional. Algunas reflexiones al respecto se encuentran en los Lineamientos (1998) y en los EBC (2006).

En el primer documento se afirma que “el acto de charlar” (p. 9) ha sido censurado en las escuelas, lo que supone la necesidad de fortalecerlo ya que se constituye en una de las instancias previas a la escritura. Asimismo, el documento propone, en el marco del eje referido a la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación,

(...) el trabajo sobre el desarrollo de la oralidad. La afirmación de los sujetos desde el uso del lenguaje en el diálogo cotidiano como puente para la construcción de los vínculos sociales, el reconocimiento del lugar cultural del discurso del niño, frente a los códigos elaborados que plantea la escuela, o frente a las propuestas comunicativas de los medios de información; el respeto por lo diverso a nivel de valoraciones, lógicas, formas de comprender e interpretar el mundo, son puntos centrales del trabajo escolar (p. 98).

En el segundo documento se menciona que la investigación y la práctica educativa de muchos docentes han posibilitado la reflexión sobre la importancia del uso del lenguaje en los primeros años “a través de sus manifestaciones orales y escritas, acompañado del enriquecimiento del vocabulario, de unos primeros acercamientos a la literatura a través del proceso lector, así como de la aproximación creativa a diferentes códigos no verbales...” (p. 27). Más adelante, los EBC hacen alusión a la oralidad a través de referencias que se presentan de forma secuencial atendiendo a grupos de grados. Algunos de los subprocesos que se nombran al interior de los factores propuestos son los siguientes: “Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas” (p. 15), “Expongo oralmente lo que me dicen mensajes cifrados en pictogramas, jeroglíficos, etc.” (p. 16), “Produzco un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa” (p. 17), “Caracterizo rasgos específicos que consolidan la tradición oral, como: origen, autoría colectiva, función social, uso del lenguaje, evolución, recurrencias temáticas, etc.” (p. 19), “Utilizo el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de mis interlocutores y la fuerza de mis propios argumentos” (p. 21), “Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos” (p. 40).

En función de lo anterior, se considera necesario adelantar una reflexión en torno a la oralidad y su relación con los contextos educativos en los que convergen distintas dinámicas sociales y culturales.

Lenguaje y oralidad

...la educación implica una responsabilidad para con el lenguaje puesto que el lenguaje es ese don que nosotros hemos recibido y que tenemos que transmitir. E implica también una responsabilidad con los nuevos, es decir con

esos seres humanos que, en el lenguaje de todos, tienen que tomar la palabra, su propia palabra, esa palabra que es palabra futura e inaudita, palabra aún no dicha, palabra por-venir.

Jorge Larrosa (2003, p. 667)

La palabra posee, según Gadamer (2012), un significado colectivo, implica una relación social y permite a los hombres nombrar la existencia. En otros términos, -continúa Gadamer-, en la palabra está presente el hombre. Según el autor, esa palabra es aquella que posibilita habitar el mundo, la palabra en el sentido más auténtico, la palabra más dicente.

La palabra más dicente es la que ofrece a los seres humanos diversas posibilidades de resignificar el mundo, por tal razón, sus opciones están vinculadas con la relación que establecen con ella los oyentes. La palabra es más dicente cuando los oyentes intentan entrever en las palabras de los otros los significados que desconocen, cuando en lo que escuchan evitan anticipar de manera única y excluyente sus precomprensiones. Afirma Larrosa (2003) que cuando se está en contacto con la palabra lo que importa es que los oyentes se transformen y, para que esto suceda, lo que se debe evitar es confirmar en dichas palabras lo que los oyentes ya conocen o imponer a ultranza sus propios significados y representaciones.

De lo que se trata al escuchar es que la palabra que dice el otro no se convierta en una extensión del propio oyente. Por el contrario, lo que importa es que esa palabra permanezca siempre otra. En eso radica la experiencia de la escucha, en oír lo que no se sabe, incluso lo que no se desea o aquello que no es urgente. Cuando se escucha al otro lo que cuenta es reconocer en su voz nuevos sentidos, porque como afirma Ong (2011), la escucha envuelve al oyente puesto que el oído es un sentido unificador que armoniza. Adicionalmente, continúa Ong, la palabra hablada proviene del interior de los seres humanos, de situaciones existenciales que envuelven al cuerpo y por ende generan vínculos estrechos entre ellos.

De lo que se trata al hablar es que la palabra que se dice propicie complicidad pero también la posibilidad de un orden nuevo a través de lo que la palabra misma es capaz de decir. En la conversación, la palabra que se dice no debe generar en los oyentes la sensación de únicos significados o interpretaciones. Quien dice la palabra pierde todo el poder sobre la misma así en ellas permanezca aún el sentido inicial.

Allí donde resuena una palabra está invocado el conjunto de un lenguaje y todo lo que puede decir. Y el lenguaje sabe decirlo todo. De manera que en la palabra más dicente no surge tanto un singular elemento de sentido del mundo cuanto la presencia del todo suministrada por el lenguaje (2012, p. 44).

Todo encuentro con los otros genera diversas posibilidades cuando las voces que participan en la conversación no se reducen a un intercambio de palabras con alcances absolutos y evitan la descalificación a ultranza. De ser así el encuentro con los otros no sería necesario

puesto que no construiría sentidos ni enriquecería vitalmente a los que dialogan, por el contrario, vulneraría las opciones presentes y futuras de la palabra.

Ahora bien, se participa en una conversación para aumentar las formas de habitar y resignificar el mundo, para fortalecer el juicio crítico y problematizar las convicciones más arraigadas, para comprender al otro y para comprenderse a sí mismo. En síntesis, para sorprenderse con las múltiples posibilidades del lenguaje.

Escuchar y hablar: el encuentro con los otros

... Con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento.
Hanna Arendt (2005, p. 206)

Aparecer ante los otros, a través de la palabra, permite manifestar lo que Arendt (2005) denomina el propio yo. Esto quiere decir que la palabra posibilita a los seres humanos compartir con los otros la cualidad de ser distintos, condición que identifica a los seres humanos en el universo del pensamiento, la existencia y la acción.

Por lo anterior, los interlocutores representan, tanto en los DBA (v. 2) como en las Mallas, instancias fundamentales en el contexto de la oralidad. En ese orden de ideas, se observa en las Evidencias de aprendizaje (DBA) y en las Microhabilidades (Mallas) una referencia constante a esa relación que involucra a los que hablan y escuchan, vínculo que no solo se expresa por medio de dichas habilidades sino también a través del respeto mutuo que debe caracterizar toda conversación. Todo lo anterior supone estar frente a otros a los que hay que comprender atendiendo a las inflexiones de sus voces, volumen, pausas, velocidad, tono y entonación así como a sus gestos básicos, el movimiento de sus manos, la mirada y posturas corporales. Por otro lado, las ambigüedades, dobles sentidos, puntos de vista, propósitos, conocimientos e historias individuales presentes en las voces de los interlocutores son elementos que al tenerse en cuenta generan una mejor comprensión de los significados que circulan y los contextos comunicativos. Lo anterior se materializa cuando en ambas herramientas pedagógicas se proponen Evidencias y Microhabilidades relacionadas con la conversación, las exposiciones y los escenarios de discusión oral en general.

Por tal motivo, el encuentro de los seres humanos en la palabra no solo es importante sino urgente y necesario. El “quién” -cualidad que se descubre a través del discurso y la acción según Arendt (2005)- no se revela voluntariamente y, al carecer el hombre de esta facultad, la presencia de los otros es indispensable, pues son los otros a quienes les es revelada dicha distinción. Lo que indica que, sin la presencia de los otros que escuchan a ese “quién” presente en la palabra, es imposible el reconocimiento de la propia identidad por parte del que habla.

Ese “quién”, extraño para sí mismo, ha de emerger en medio de un diálogo que se caracterice por la experiencia de la escucha, la cual permita a los docentes y estudiantes el

reconocimiento y la aceptación de las particularidades específicas de los que hablan. Situación que faculta tanto a los que hablan como a los que escuchan la inserción de su propio yo en el mundo de lo humano. En ese sentido, es en la conversación donde el escuchar y el hablar propician el reconocimiento de lo singular en el contexto de lo plural, aquello que hace únicos a los seres humanos.

Aula y palabra

Introducir a los nuevos en el lenguaje es, por tanto, dar la palabra, hacer hablar, dejar hablar, transmitir la lengua común para que en ella cada uno pronuncie su propia palabra.

Jorge Larrosa. Jorge Larrosa (2003, p. 667)

El aula es, ante todo, el escenario de la conversación y del encuentro con los otros en los que está presente el futuro de la palabra. El aula es el lugar de la libertad en el que la experiencia de la escucha posibilita la voluntad de hablar y, en esa perspectiva, la construcción conjunta de argumentos y narrativas personales. El aula es el espacio privilegiado en donde es factible la adquisición del valor de pronunciarse y, solo tomando la palabra, se está próximo a la construcción de las realidades humanas.

Tomar la palabra en el aula implica renunciar a la comodidad del silencio, enfrentarse consigo mismo y con los otros e iniciar la aventura de la aparición. No obstante, confrontar ese estado secreto, de omisión y anonimato, supone remover la inercia del yo y suscitar, en palabras de Arendt (2005), un segundo nacimiento, fenómeno que no es otra cosa que estar en el mundo de lo humano por medio de la presencia y la voz. Y, como todo nacimiento, este entrena ciertos aprendizajes en tanto que no es fácil asumir la responsabilidad de tomar la palabra, sobre todo porque con la exposición pública de ésta se revela la cualidad de ser distintos. Y para que esto sea posible es necesaria la cercanía fraterna de los otros y la experiencia de la escucha.

Para que la oralidad se fortalezca en el aula es indispensable la comprensión de la pluralidad. Para que este ejercicio ético sea una práctica cotidiana en las escuelas es necesario que los docentes aprendan a entregar la palabra y generar en los estudiantes la reflexión sobre la importancia de escuchar y hablar. Entregar la palabra no es otra cosa que dejar hablar. Dejar hablar es permitir a los estudiantes resignificar las palabras que se dicen y comprenderlas en su transitoriedad. Por otro lado, escuchar es comprender y toda comprensión, según Larrosa (2003), es una traducción. Al tratar de comprender la palabra pronunciada ésta obliga al oyente a modificar el orden semántico de las suyas y enriquece, en ese intercambio vivo, su propia subjetividad.

5.4.2 Leer

La lectura y las implicaciones que este proceso tiene en el espacio escolar generan diferentes interrogantes sobre la importancia de comprender textos escritos, en una sociedad en

la que abunda la información. Se insiste constantemente en que la lectura es el camino que hace posible acceder a la cultura y el conocimiento. Es así como diferentes disciplinas han privilegiado la investigación en el campo de la lectura durante las últimas décadas. Los avances de los enfoques cognitivos sobre la manera en que se procesa la información y sobre cómo se comprende, han establecido vínculos con el interés de diferentes teorías lingüísticas acerca del uso del lenguaje en distintas situaciones comunicativas. De esta manera, varios campos científicos como la pragmática, la teoría de la comunicación y la psicolingüística han interrelacionado sus avances, lo que permite configurar una descripción más profunda sobre lo que significa leer y comprender un texto (Colomer, 1997).

Esta es la razón por la que el aula de clase se ha convertido en un espacio privilegiado para la investigación acerca de los procesos implicados en la lectura y comprensión de textos. La lectura se concibe en la escuela como una práctica social, cultural y un derecho de la ciudadanía (Robledo, 2010) que permite la percepción crítica de la realidad. De ahí que la misma escuela sea la encargada de generar el puente para que los estudiantes pasen de ser lectores alfabetizados a lectores críticos (Jurado, 2008) que no solo decodifican, sino que se insertan en la cultura a partir del uso del derecho de acceso a la información contenida en diferentes tipologías textuales. Al respecto, Cassany, Luna y Sanz (2003) sostienen que la única respuesta educativa posible para enfrentar un mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo es la formación de una ciudadanía autónoma y democrática con habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento.

Leer es una poderosa herramienta de aprendizaje, ya que es a través de los textos que circulan en la sociedad como se puede acceder a cualquier disciplina del saber humano. En palabras de Colomer,

(...) el acceso a la lengua escrita tiene también consecuencias para el desarrollo intelectual de los individuos. Los mensajes escritos tienen la posibilidad de ser analizados y confrontados con nuestras ideas o las de otros textos. Ello favorece la apropiación de la experiencia y el conocimiento humano ya que permite convertir las interpretaciones de la realidad hechas por los demás, o incluso por nosotros mismos, en algo material y articulado que puede ser gozado, contrastado, conceptualizado e integrado en nuestro conocimiento del mundo (1997, p. 2).

Cuando un lector comprende lo que lee está aprendiendo, pues la lectura le permite acercarse a un mundo nuevo de significados y dimensiones de la realidad. Sin embargo, hay ocasiones en que la intención de leer para aprender es más explícita, ya que es precisamente el aprendizaje el objetivo que guía la lectura. Así, enseñar para aprender exige preparar a los estudiantes para resolver otro tipo de situaciones distintas a las que tradicionalmente se proponen como prácticas de lectura en el aula de clase (Solé, 2001).

Cabe decir que la idea acerca de que la lectura consiste en la comprensión del significado del texto ha sido superada, y ya se ha insistido en que el dominio del código escrito o capacidad de codificación, no basta para comprender un texto. En los Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana se brinda un concepto de lectura que hace referencia a la construcción de

significado a través de la interacción entre lector, texto y contexto. De esta manera, se insiste en la lectura como un proceso interactivo complejo que integra los saberes previos del lector, sus intereses y su desarrollo cognitivo, así como sus competencias lingüísticas, siempre dentro de un contexto que configura unas condiciones singulares de lectura de los textos escritos (MEN, 1998). Esta idea de interacción también se hace explícita en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje cuando se hace referencia a los procesos de comprensión y producción, pues son procesos que suponen la presencia de actividades cognitivas básicas, que en el marco de la educación, deben desarrollarse en interacción con el contexto sociocultural (MEN, 2006).

Cabe resaltar en este punto la intención que hay detrás de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) por hacer visibles los “aprendizajes” relacionados con el proceso de lectura, y por hacer una articulación entre las precisiones de tipo conceptual presentadas en los Lineamientos Curriculares, con los desempeños de lo que se espera debe ser un lector competente según el ciclo escolar al que pertenece, lo cual se enuncia en los Estándares Básicos de Competencias. Esta articulación se concretiza a través de evidencias de aprendizaje que puedan hacer observable aquello que se desea lograr en términos de habilidades relacionadas con el proceso lector.

Para Gadamer (1998), la interpretación es el producto del diálogo entre el lector y el texto en una infinita y mutua determinación. Lo interpretado es apropiado por el sujeto, quien es transformado y desde esta posición reinterpreta no como lector sino como intérprete. Según Colomer (1997), leer implica también otra serie de razonamientos para controlar esa interpretación, con el objetivo de detectar posibles incomprendiones generadas durante el proceso de lectura.

Por su parte, Solé (2001) da especial importancia a los objetivos que guían la lectura, pues siempre se lee con una finalidad, y afirma que, en gran medida, la interpretación del lector depende del objetivo que preside la lectura. Esta perspectiva interactiva asume que en la comprensión del código escrito intervienen el texto y el lector, y que para leer es necesario dominar diferentes habilidades y aportar al texto objetivos y experiencias previas, en un proceso de predicción e inferencia continua.

Según el modelo interactivo, el proceso de lectura se pone en marcha cuando el lector plantea sus expectativas sobre lo que va a leer; de esta manera, toda su experiencia de lectura y esquemas de conocimiento son activados, por lo que puede prever el tipo de texto que lee en diferentes situaciones, su estructura, el uso que hace del lenguaje, etc. (Cassany, Luna y Sanz, 2003).

Para que el estudiante logre involucrarse en la actividad que le llevará a comprender un texto, es necesario que dicha actividad tenga sentido, es decir, que el estudiante sepa lo que debe hacer y lo que se pretende con ella. Que se sienta competente y motivado para realizar la tarea.

El contenido del texto debe conectar con los intereses del lector, pero no hay que olvidar el hecho de que ese interés también puede suscitarse de parte del docente (Solé, 2001). Por este motivo, para la adquisición de competencias lectoras es necesario un soporte de instrucción que debe ser asumido por la escuela, institución que puede brindar a los individuos la capacidad de utilizar la lectura para todas sus funciones sociales (Colomer, 1997).

Lector, texto y contexto

La relación entre lector, texto y contexto surge a partir de la naturaleza cognitiva y social de los seres humanos (Parodi, 2014). Cuando el sujeto se acerca al texto, lo hace con el propósito de alcanzar objetivos de distinta índole. Se ha mencionado previamente la importancia que tienen el lector y sus objetivos de lectura en un modelo interactivo de interpretación textual, ya que es el plan o conjunto de propósitos que tiene al acercarse a un texto, lo que en gran manera determina su modo de lectura. Para Parodi (2014), el principal objetivo de la lectura es vivir funcionalmente en comunidad, debido a la proliferación de diferentes géneros y tipos de textos que circulan en la sociedad. Así, este gran objetivo de lectura cobra especificidad a medida que el sujeto se desenvuelve en un contexto social y cultural. Este contexto comprende las condiciones de la lectura, tanto las que se fija el lector como las que resultan del entorno social que, en el caso de la lectura en el aula, pueden ser establecidas por el docente (Colomer, 1997).

Las personas suelen leer para estar informadas, para satisfacer una curiosidad, para consultar información, para pasar el tiempo o para entretenerse. Sin embargo, Parodi (2014) resalta la lectura para aprender como un acto que activa procesos cognitivos complejos que involucran la memoria y la atención; esto se debe a que para aprender, el sujeto compara e incorpora la nueva información con su conocimiento previo. Es por eso que las actividades escolares deben contemplar la importancia e influencia que tienen estas tres variables en la comprensión de textos (Colomer, 1997).

También los textos que circulan en la sociedad son diferentes en cuanto a su contenido y forma de organización, lo que presenta exigencias para comprender la información contenida en ellos. Cada texto se produce en un contexto determinado y con una intención particular. De igual manera, cada texto es leído en contextos específicos y con objetivos determinados (Parodi, 2014). Por eso, en el área de Lenguaje, el trabajo con diferentes tipos de textos es una tarea esencial en las prácticas de lectura que se promueven en el espacio escolar. Este aspecto se ha hecho explícito tanto en los Lineamientos Curriculares del área de Lenguaje como en los Estándares Básicos de Competencias. El lector formula hipótesis sobre el contenido de los textos y es capaz de hacer predicciones sobre aspectos relacionados con la estructura y los esquemas de organización de la información, lo cual exige procesos cognitivos complejos que deben ser desarrollados en el aula de clase. Los procesos relacionados con este tipo de acciones cognitivas implicadas en la competencia lectora cobran vigencia también en las microhabilidades de lectura que se describen en las Mallas de Aprendizaje, pues se constituyen en conocimientos y en

objetivos que deben ser desarrollados a partir de una propuesta didáctica contextualizada (MEN, 2017).

Estrategias de lectura

Un lector competente es aquel que se adapta a cada situación y utiliza una serie de estrategias según los objetivos que motivan su lectura. Sin embargo, no se trata solamente de dominar un repertorio de estrategias para cada modo de leer. Un buen lector debe ser aquel que al apropiarse de las estrategias adecuadas, puede comprender el texto con mayor profundidad, identificar la relevancia de la información, sintetizar el contenido, hacer abstracciones y resumir el texto de forma jerarquizada (Cassany, Luna y Sanz, 2003).

Valls (citado por Solé, 2001) resalta la utilidad de las estrategias para regular la actividad, pues su aplicación permite la ejecución y análisis de determinadas acciones con el propósito de conseguir una meta. Hay que agregar que estas estrategias no aparecen ni se desarrollan en el lector de forma espontánea, sino que hay que enseñarlas a partir de objetivos concretos y en contextos significativos de lectura.

Isabel Solé organiza las estrategias para la comprensión en tres momentos distintos: antes, durante y después de la lectura. Para cada uno de estos momentos, el docente deberá planear y enseñar a sus estudiantes diferentes estrategias de comprensión. Palincsar y Brown (en Solé, 2001) sugieren un listado de actividades cognitivas que deberían ser activadas mediante las estrategias de lectura. Entre estas actividades está la comprensión de los propósitos de lectura, la evaluación de la consistencia interna del contenido de los textos, y la elaboración y verificación de inferencias e hipótesis.

Teniendo en cuenta la importancia de las estrategias para la lectura, el Ministerio de Educación Nacional ha incluido en sus documentos de referencia diferentes actividades y acciones didácticas que buscan promover la lectura con diferentes tipos de textos. En el caso de las Mallas de Aprendizaje, tal como se mencionaba anteriormente, se presenta un conjunto de microhabilidades, tanto para la lectura como para las demás habilidades lingüísticas, que se enmarcan en consideraciones didácticas y situaciones de aprendizaje que pueden ser puestas en marcha en el aula de clase. El trabajo didáctico debe permitir la apropiación de estrategias de lectura por parte de los estudiantes, tarea en la que el docente cumple un rol fundamental en el proceso de aprendizaje. Este rol, tan importante en la mediación realizada por el docente, ha sido clave en la construcción de las consideraciones didácticas incluidas en las Mallas de Aprendizaje, pues más que dar orientaciones sobre acciones específicas para el desarrollo de la lectura y las demás habilidades lingüísticas, le asigna al docente la responsabilidad de ajustar los objetivos de aprendizaje a su clase, a su contexto y a las necesidades de sus estudiantes.

5.4.3 Escribir

Una de las principales preocupaciones en el área de lenguaje, en lo que tiene que ver con la producción escrita, es el conjunto de concepciones equivocadas que hay en la escuela sobre los objetivos de la escritura. Aún es común que la escritura de textos sea simplemente una actividad utilizada por el docente como una forma de evaluación para verificar la comprensión de lectura, en la que no existen propósitos claros que guíen la producción de textos en el aula de clase.

Se exige a los estudiantes un producto finalizado, el texto, pero no existe un acompañamiento durante el proceso de escritura, en donde se enseñen estrategias que contemplen aspectos sobre el tipo de texto que los estudiantes deben escribir ni sobre el tema, el lector, la forma de organización de la información y la intención comunicativa. Es necesario cambiar estas concepciones y concebir la escritura en el marco de situaciones comunicativas reales, que permitan reconocer los conocimientos lingüísticos necesarios para escribir (MEN, 2003).

Para Cassany (1995), en el acto de escribir intervienen procesos complejos que requieren de memoria, reflexión y creatividad; acciones como seleccionar información, planificar la forma de organización del texto, establecer estrategias comunicativas para acercarse al lector, generar ideas, etc. Sin embargo, para comunicarse correctamente, quien produce un texto debe conocer y saber utilizar el código escrito, es decir, el conjunto de conocimientos de gramática y de lengua que están en su memoria. Una vez se han apropiado estos conocimientos, se puede componer un texto escrito en el que se evidencie que hay conciencia del contexto comunicativo y del lector. Este proceso de composición involucra etapas básicas como la planeación, la redacción, la revisión y la corrección, operaciones que han sido el centro de interés de los modelos cognitivos.

“Los modelos cognitivos explican las complejas interrelaciones entre las diversas operaciones que lleva a cabo el escritor (planificar, textualizar, revisar), que no son secuenciales sino altamente recursivas. El modelo de Hayes y Flower (1980) se convirtió en referente obligado para cualquiera que hablara de los procesos redaccionales desde la enseñanza” (Camps, 2003A. p. 4).

Aún cuando desde el enfoque cognitivo se da gran importancia a la gestión del texto en construcción por parte del autor, es necesario insistir en el rol mediador del docente, quien en el marco de tareas de escritura contextualizadas debe intervenir en el proceso y generar una interacción que potencie la actividad de escritura como fuente generadora de aprendizaje.

Leer y escribir son acciones que implican acciones complejas y diversas. Por eso, podría afirmarse que el interés de las investigaciones ha pasado a lo que sucede en el aula, en donde es posible observar diferentes factores que condicionan el trabajo escolar, como la especificidad del contexto escolar, los contenidos que se utilizan para leer y escribir, el estilo del docente, entre otros. (Camps, 2003).

Es absolutamente necesario reflexionar sobre qué es una tarea de escritura contextualizada. Para Camps (2003A), el concepto de contexto como situación comunicativa se incorpora fácilmente a las propuestas de enseñanza (quién escribe, a quién y con qué intención). De esta manera, es posible observar el interés de la escuela por generar espacios de escritura en que los estudiantes deben adecuar los textos que escriben, atendiendo al destinatario y a otro tipo de necesidades de comunicación de tipo pragmático. Sin embargo, vale la pena revisar propuestas que van más allá de considerar el texto como situación, y que toman el contexto como espacio social de actividad discursiva, en donde los participantes asumen diferentes roles en diferentes espacios de interacción que el estudiante debe reconocer como marcos para la comunicación y la producción escrita.

Escritores competentes en la escuela

Cassany (2003) propone un conjunto de rasgos que caracterizan a un escritor competente; escribir bien implica haber adquirido el código escrito a través de la lectura, por lo que la mayoría de buenos escritores han sido buenos lectores. Quien escribe de manera competente tiene en cuenta la audiencia del texto, es capaz de formarse una imagen mental de lo que desea escribir, y gestiona la escritura revisando y releendo el contenido del texto (p. 262).

Para Camps (2003A) la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito ha experimentado un desarrollo importante en los últimos años, lo que a su vez ha ampliado los referentes teóricos que nutren las prácticas de escritura en el ámbito escolar. Gran parte de la investigación actual sobre la composición escrita se puede considerar como didáctica, pues parte del análisis de situaciones de enseñanza aprendizaje en el espacio escolar (Camps, 2003). El trabajo por proyectos ha cobrado vigencia en este campo, propiciando actividades de producción de textos complejos, que se insertan en tareas de escritura a largo plazo de diversos tipos de textos, en las que es posible considerar el proceso de composición y las diferentes fases de su desarrollo.

Camps (2003A) considera cuatro puntos de vista que han prevalecido en la enseñanza de la composición escrita, y que se han convertido en la base de actividades discursivas que exigen un dominio de mecanismos lingüísticos por parte de los estudiantes. Estos cuatro puntos de vista son el texto, el proceso de escritura, el contexto y la actividad discursiva.

Un hecho notable en las últimas décadas y en el que hay que seguir insistiendo, es en el interés de la escuela por el trabajo con textos no literarios, que exigen que los estudiantes se acerquen a otros textos de la cultura y a estructuras distintas a la narrativa, lo que ha sido posible en gran medida gracias a los aportes de la Lingüística textual y a las tipologías propuestas por Adam (1985, en Camps, 2003A, p. 3).

El trabajo con textos escritos en el aula debe contemplar todos los factores que están involucrados en el proceso de escritura: gramática, tipos de textos, contenidos y procesos de composición. Es necesario abordar conceptos relacionados con propiedades textuales como la coherencia, la cohesión y la adecuación. Trabajar con diferentes unidades lingüísticas (palabras, letras, párrafos, textos) y realizar proyectos en los que sea evidente el proceso de composición que llevan a cabo los estudiantes (Cassany, 2003).

La escritura en el aula

En el espacio escolar, la escritura debe ser una actividad habitual y familiar. El docente debe asegurarse de que las tareas para la producción de textos sean apropiadas según el nivel de desarrollo y el grado con que trabaja; de esta manera, las tareas de escritura serán progresivamente más complejas para lograr un avance en los dominios de los géneros y secuencias textuales.

De igual forma, los estudiantes deben ser conscientes de que la escritura es un proceso que exige planificar, escribir y revisar, lo que implica poner en marcha operaciones de forma simultánea. Algo que puede enriquecer el trabajo de escritura de textos en el aula es la posibilidad de crear espacios para que los estudiantes hablen sobre sus escritos (Camps, 2010), que puedan compartir sus ideas y experiencias como productores de textos, pues la producción textual no puede ser una actividad solitaria en donde el autor no confrontar sus ideas con las de sus compañeros.

Las actividades de escritura pueden estar vinculadas con la lectura de textos, es decir, que se puede leer para escribir, sin que la escritura sirva simplemente como una forma de verificar y de evaluar la comprensión de textos. Una buena forma de hacerlo es insistiendo en tareas que exijan la consulta de textos escritos, como parte del proceso de planeación, lo que propicia la intertextualidad y la búsqueda de información, atendiendo al contexto en que debe escribirse el texto (Camps, 2010).

Lo más importante es que exista consciencia de la necesidad de adoptar la tarea de escritura, al igual que la lectura, como herramienta de aprendizaje. No solamente en la clase de Lenguaje, sino en el trabajo con el resto de áreas. De esta manera, puede darse sentido a las prácticas de escritura en el aula.

Quando la escritura está al servicio del aprendizaje se convierte en una alternativa verdaderamente potente en el aula, pues es en este escenario donde los estudiantes tienen la oportunidad de aprender sobre temas que les parezcan interesantes. Existe una gran diferencia entre escribir para hacer la tarea que pide el profesor y escribir para aprender sobre un tema que es de interés del sujeto en proceso de formación; es entonces cuando el compromiso mental y el sentido se potencian, porque aquello que se propone en el aula guarda relación estrecha con la dimensión subjetiva del estudiante” (MEN, 2014, p. 26).

5.5 Literatura

Acercarse con los estudiantes a la literatura, tal y como afirma Larrosa, es permitirle a lo desconocido un lugar en el marco del contexto escolar. Lo desconocido no es otra cosa que la existencia de mundos posibles que se superponen, incorporan, complementan y enriquecen finalmente la experiencia de vida de todos y cada uno de los docentes y estudiantes.

“Un mundo posible es una construcción cultural (Eco, 1996, p. 243)”. Es el resultado de una decisión que eventualmente puede tomar un docente con sus estudiantes para abrirle las puertas a nuevos caminos de comprensión de las dinámicas de lo real y del ser humano en cuanto tal. Un mundo posible, en suma, “es una revelación sobre esa misma realidad que nos rodea (Sábato, 1996, p. 248)”.

En ese contexto, la respuesta a la pregunta por el lugar de la literatura en la escuela se encuentra inicialmente resuelta. La literatura como pluralidad o apertura concede la oportunidad de vivir otras vidas, reflexionar sobre situaciones remotas que bien podrían ser propias en momentos futuros, conocer otras formas de resignificar lo ambiguo y paradójico de la existencia humana, apreciar la tenacidad de las comunidades excluidas y su capacidad de simbolizar sus realidades, reconocer el coraje de seres humanos y comunidades enteras que fueron capaces de sobrevivir a los horrores de la guerra, perdonar e instaurar momentos de transición, tomar distancia de las obras que se leen y encontrar en ese cúmulo de narrativas y poéticas relaciones directas con los contextos habitados, el cine, la música, el teatro, la filosofía y otros discursos disciplinares. Por esta razón, la clase de literatura tiene el reto de fortalecer la creatividad, desarrollar procesos de pensamiento y consolidar una actitud crítica en los estudiantes.

Es fácil entrever en lo anterior una perspectiva que comprende la clase de literatura desde una enfoque que tiene en cuenta los intereses, necesidades y aprendizajes desarrollados por los estudiantes durante su experiencia cotidiana y escolar que les permite interpretar e interactuar con otros mundos posibles, lo que de entrada negaría la presencia de otros modelos que privilegian exclusivamente el estudio de las obras clásicas o el reconocimiento de la tradición literaria. No obstante, la clase de literatura en Colombia se caracteriza por una simultaneidad de apuestas pedagógicas y didácticas que en lugar de evidenciar únicamente confusión puede proyectarse como una plataforma para que la literatura sea un escenario de encuentro que vincule el disfrute de las obras y promueva la discusión sobre lo desconocido.

Esto puede lograrse si en la clase de literatura se abordan diferentes géneros como las leyendas, las fábulas, los cuentos, las novelas, los poemas, las tragedias, las comedias y los dramas, en diferentes soportes y formatos, los cuales amplíen los horizontes interpretativos de los estudiantes al promover diversas miradas sobre los contextos locales, interculturales y globales,

la realidad y sus dinámicas sociales, políticas, económicas, culturales y religiosas. Asimismo, es importante que exista un equilibrio en el tratamiento de obras pertenecientes a diferentes épocas históricas y cosmovisiones con el propósito de presentar relaciones de sentido entre las distintas manifestaciones culturales.

Un docente que pretenda desarrollar los aprendizajes descritos y brindar las condiciones de posibilidad para que los estudiantes se encuentren con experiencias estéticas vinculadas con la literatura debe ser un profesional especializado, que fomente la literatura como una instancia que tiende a transformar todos los ámbitos de la vida. Asimismo, debe ser un lector de mundos, escritor de textos, consciente de los nuevos retos que suponen las nuevas prácticas de lectura y escritura del mundo digital. En ese orden de ideas, los objetivos de un docente con este perfil están encaminados a lograr la formación de lectores críticos, capaces de tomar distancia de las obras que leen a través del diálogo y la argumentación y, al mismo tiempo, que puedan gozar estéticamente de las mismas.

Es de gran relevancia que el docente de la clase de literatura genere con los estudiantes nuevos interrogantes, brinde otros referentes y propicie nuevas formas de narrar. En ese sentido, la clase de literatura puede entenderse también como un escenario en el que es posible la construcción de memoria, la ampliación de los territorios comprensibles y los horizontes de realidad, en los cuales los estudiantes pueden analizarse, reconocerse y dar sentido a su experiencia humana.

REFERENCIAS

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Belinchón, M. Rivière, A. e Igoa, J. M. (1992). *Psicología del lenguaje: investigación y teoría*. Madrid: Editorial Trotta.
- Blakemore, S. y Frith, U. (2015). *Cómo aprende el cerebro*. Barcelona: Planeta.
- Briz, A. (2008). *Saber hablar*. México: Aguilar.
- Burns, S., Griffin, P. y Snow, C. (2000). *Un buen comienzo. Guía para promover la lectura en la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Camps, A. (2010) Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria. En *Confirma. Leer para aprender. Leer en la era digital*. Recuperado de: http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_sietepincipios_annacamps.pdf/bfe454a5-3e65-4f1b-9470-bd78c5bf68d9
- Camps, A. (2003) “Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica” en A. Camps (comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó. pp. 33-46.
- Camps, A. (2003A). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año 24, pg. 2-10.
- Cassany, D. (1995). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2011). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castrillón, S. (2017). *El derecho a leer y a escribir*. Bogotá: Ediciones Babel.
- CERLALC. (2014). *Alfabetización: una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida: consideraciones sobre las prácticas de lectura y escritura para el ejercicio ciudadano en un contexto global e intercomunicado*. Bogotá: CERLALC.
- Chartier, A. (2004). *Enseñar a leer y a escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A. (2004). *Enseñar a leer y a escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/compreiolectora/laensenanzayelaprendizajedelacompreionlectora.pdf>
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Diuk, B. (2010). *El proceso de alfabetización inicial: adquisición del sistema de escritura*. Recuperado de: <https://eibtuc.files.wordpress.com/2012/06/beatriz-diuk.pdf>
- Eco, U. (1996). El concepto de mundo posible. En Sullà, E. (1996). *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX*. Barcelona: Crítica. pp. 242 – 246.
- Flórez, R. (Ed.). (2004). *El lenguaje en la educación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R., Restrepo, A. y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y Método II*. Madrid: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2012). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.

- Gómez, F. (2013). Creatividad, mentiras y educación. *Revista Javeriana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. 791 (149) Enero – febrero de 2013. pp. 28 – 34.
- Guzmán, R. (2014). *Lectura y escritura. Cómo se enseña y se aprende en el aula*. Chía: Universidad de la Sabana.
- ICFES. (2016). *Guía de orientación. Módulo de Lectura Crítica Saber Pro 2016*. Bogotá: ICFES. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-pro/guias-de-orientacion>
- ICFES. (2017). *Marco de referencia preliminar para competencia lectora. PISA 2018*. Bogotá: ICFES.
- Jaimes, G. (2014). Oralidad y escritura en el contexto escolar: distinciones y articulaciones en las prácticas discursivas. En: Rodríguez, M. y Pinilla, R. (Eds.). (2014). *Oralidades: saberes y experiencias de investigación en red*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), pp. 89-106.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Madrid: Espasa Libros.
- Lomas, C. y Osoro A. (1993). (Comps.). *Enseñar lengua. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 17 – 30). Madrid: Editorial Paidós.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Machado Libros.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente*. Madrid: Machado Libros.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Prácticas de escritura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: MEN; Plan Nacional de Lectura y Escritura.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Matriz de referencia Lenguaje*. Bogotá. Recuperado de: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712_matriz_1.pdf
- Moreno, R., Martínez, R. y Muñoz, J. (2004). Directrices para la construcción de ítems de elección múltiple. *Psicothema*. (16) 3. pp. 490 – 497. Asturias: Universidad de Oviedo; Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias.
- Mullis, I.V.S., & Martin, M.O. (Eds.). (2015). *PIRLS 2016 assessment framework (2nd ed.)*. Chestnut Hill, MA: Boston College. <http://www.iea.nl/pirls>
- ICFES. (2015). *Guía de Interpretación y Uso de Resultados de las pruebas SABER 3º, 5º y 9º*. Bogotá: ICFES.
- Núñez, R. y Del Teso, E. (1996). *Semántica y pragmática del texto común*. Madrid: Cátedra.
- Ong, W. (2011). *Oralidad y escritura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Parodi, G. (Coord.). (2014). *Saber leer*. Bogotá: Aguilar.

- Robledo, B. H. (2010). *El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de lectura*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Sábato, E. (1996). La novela: atributos y funciones. En Sullà, E. (1996). *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX*. Barcelona: Crítica. pp. 247 – 248.
- Sánchez, J. (2007). *Saber escribir*. Bogotá: Aguilar.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- UNESCO. (2013). *Alfabetización y Educación Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219157s.pdf>
- UNESCO. (2013). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Análisis curricular*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- UNESCO. (2016). *Reporte Técnico. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: OREALC; UNESCO.
- Vázquez, M. (2014). La oralidad en el tercer entorno. Oralidad, comunicación audiovisual y comunicación digital. En: Rodríguez, M. y Pinilla, R. (Eds.). (2014). *Oralidades: saberes y experiencias de investigación en red*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- Verschueren, J. (2002). *Para entender la pragmática*. Madrid: Gredos.